Zur

Erklärung deutscher Dramen

in den

oberen Klassen höherer Lehranstalten.

Von

Paul Klaucke.

Berlin.
Verlag von W. Weber.
1886.

Vorwort.

Es enthält dieses kleine Heft die theoretischen Grundsätze, welche ich in meinen Erläuterungen zu Goethes Götz und Egmont befolgt habe. Es schien mir um so mehr geboten, meine praktische Ausführung einigermaßen zu rechtfertigen, als dieselbe von ähnlichen Erklärungen deutscher Dramen, so weit sie mir bekannt sind, in nicht unwesentlichen Punkten abweicht. Im übrigen wollte ich das Thema auf diesen wenigen Bogen durchaus nicht erschöpfend behandeln; doch hoffe ich, das für die Schule Wichtigste herausgegriffen zu haben.

Die kleine Schrift von Kern „deutsche Dramen als Schullektüre" (Berlin 1886) habe ich für meine Arbeit nicht mehr benutzen können.

Bremen, im Februar 1886.

Inhalt.

I. Zur Erklärung deutscher Gedichte im allgemeinen.

1. Über die Notwendigkeit derselben.

Die wichtigste Änderung, welche die „Lehrpläne für die höheren Schulen" (vom 31. März 1882) dem deutschen Unterricht gebracht haben, besteht meines Erachtens in der Aufhebung der Litteraturgeschichte. Länger als ein Menschenalter hatte dieser Lehrgegenstand in der obersten Klasse der Gymnasien und Realschulen vielfach eine nicht unbedeutende Rolle gespielt; die besten beiden Jahre des gesamten deutschen Unterrichts waren, vom Aufsatze abgesehen, hauptsächlich ihm gewidmet gewesen, und die nachdrücklichsten Stimmen, die von verschiedenen Seiten aus so viele Jahre lang diese Thätigkeit der Schule als eine überflüssige, ja sehr schädliche angegriffen hatten, konnten es nicht hindern, daß noch vor kurzer Zeit in den Programmen nicht weniger Gymnasien*) Litteraturgeschichte fast als der einzige Inhalt des deutschen Unterrichts hingestellt wurde. Und doch war es schon vorher jeder Anstalt unbenommen — und viele hatten es ja auch gethan — diesen Gegenstand gänzlich zu streichen, da die Behörden in dieser Beziehung so liberal als möglich verfuhren. Aber in der Schule ist es vielleicht noch schwerer als auf andern Gebieten, alt- und liebgewordene Vorurteile und Irrtümer zu beseitigen. Wie schwer, möchte wohl auch die Thatsache beweisen, daß bald nach der Abschaffung jenes Lehrgegenstandes auch schon das Verlangen nach Wiedereinführung desselben rege wurde. Man will eben die Hauptgründe, die gegen die Litteraturgeschichte vorgebracht

*) Der Ausdruck schließt meist die Realgymnasien mit ein; doch wo von Angriffen die Rede ist, kann selbstverständlich nur das alte Gymnasium gemeint sein.

worden sind, und die in sehr milder Form auch in den „Lehrplänen" wiederholt werden, nicht zugeben, daß nämlich dieser Unterricht „zu einer Überbürdung des Gedächtnisses mit Namen und Zahlen und zu der nachteiligen Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke führe." Hatte doch selbst ein so besonnen urteilender Mann wie Laas wenigstens „litterargeschichtliche Bilder" zu retten versucht und nicht gesehen, noch einräumen wollen, daß sein Vorschlag der Hauptsache nach auf die alte Methode hinauslaufe. Und denjenigen Kollegen, die nach jahrelangem Unterricht in der Prima sich daran gewöhnt hatten, Litteraturgeschichte als einen Hauptgegenstand anzusehen, und die denselben mit Neigung und infolge langer Praxis gewiß auch in geschickter Weise zu behandeln wußten, ihnen kann man es ja wohl nachfühlen, wenn sie diese Änderung der neuen Lehrpläne bedauern und es ihnen schwer wird, sich praktisch damit zu befreunden. Wenn sie nun gar wahrnehmen, daß dieser jetzt auf den Gymnasien verbannte Unterricht in den sogenannten höheren Töchterschulen völlig freien Spielraum zu haben scheint, so werden sie dieselben fast um diese Bevorzugung beneiden und mit Recht nicht einsehen können, weshalb das Gedächtnis der Mädchen weit eher so überbürdet werden dürfe, weshalb bei ihnen die Wiederholung unverstandener Urteile und allgemeiner Ausdrücke weniger nachteilig wirke*).

Ja, es mag vielleicht auch solche unter diesen Kollegen geben, denen jetzt die schöne Zeit leid thut, und die für den leer gewordenen Raum nicht genügenden Stoff zu haben glauben. Denn was die Lehrpläne an Stelle der Litteraturgeschichte setzen — wohlgewählte Klassen- und Privatlektüre und „ein Verständnis der bedeutendsten den Schülern zugänglichen Werke" —, dazu, meinen sie, blieb ihnen die Zeit auch wohl trotz der Litteraturgeschichte noch übrig. Es

---

*) An Hillebrands Ausspruch soll noch einmal erinnert werden (Rundschau 1879 S. 435): „Nichts hat wohl mehr zum grassierenden Übel der Halbbildung beigetragen, als die Einführung der Litteraturgeschichte, vornehmlich allerdings in den Mädchenunterricht, der ganz auf Scheinbildung hinauszugehen pflegt."

kommt eben darauf an, was man unter einem solchen „Verständnis" versteht. Theoretische Vorschriften giebt es darüber in Menge, praktische Ausführungen derselben, die für die oberste Klasse bestimmt sind, wohl nur sehr wenige. Denn die vielen Klassikerausgaben, deren jetzt für den Schulgebrauch sogar immer mehr werden, rechne ich nicht dahin. Anmerkungen unter dem Text, in denen einzelne Stellen erklärt werden, Einleitungen über die Entstehung eines Dramas, über die Quelle des Dichters*), über die historische Grundlage des Werkes u. s. w. haben in meinen Augen wenig Wert: das kann der Schüler alles lesen und einsehen, aber von dem „Verständnis" des betreffenden Werkes hat er deswegen noch keine Ahnung**). Bekannt sind sodann die Erläuterungen Düntzers, und es mag wenig Lehrer geben, die sie nicht beim Anfange ihres Unterrichtes in den oberen Klassen zu benutzen versuchen. Ich habe dasselbe gethan, sie aber für meinen Zweck nicht gebrauchen können***). Auch hat Düntzer ja, so viel ich weiß, nicht speziell für die Schule schreiben wollen, so daß seine nach andern Seiten hin an-

*) „Goethe liebte es nicht, wenn man nachforschte, wo er den Stoff seiner Gedichte hergenommen habe; einmal schon weil es einen desobligeanten Mangel an Interesse für den Dichter und sein Werk verrät, und eine kindisch-alberne Neugier nach etwas ganz Unwesentlichem (!) bekundet; denn was liegt überhaupt am Stoff? auf die Zuthaten aus dem eignen Busen (Gehalt) und die Behandlung kommt alles an, „„die aber den meisten ein Geheimnis ist, indem sie nicht über das Silbenmaß hinauskommen"". Sonne, Mond und Sterne sind allen Menschen offen dastehende Stoffe, und doch weiß nur der Dichter etwas Neues, Ungeahndetes daraus zu ersinnen". (Riemer, Mitteilungen über Goethe I, S. 207).

**) O. Weißenfels („Horaz. Seine Bedeutung" u. s. w. Berlin 1885) tadelt es mit Recht, (S. 23 ff), daß sich so viele „mit Vorliebe auf die Ergründung der in eine endlose Breite ausspinnbaren Geschichte der äußeren Veranlassungen und begleitenden Umstände unserer Litteraturwerke verlieren". Vgl. auch S. 228—230. Ebenso stimme ich ihm durchaus bei, wenn er solche Erklärung auch von den antiken Dichtern, besonders von Horaz, möglichst ausgeschlossen wissen will.

***) Ich habe in diesen Tagen der Vergleichung wegen seine „Erläuterungen zu Götz von Berlichingen" (Leipzig 1873. 2. Aufl.) noch einmal durchgelesen und kann danach mein früheres Urteil nicht ändern.

erkennenswerten Leistungen durch mein Urteil nicht beeinträchtigt zu werden brauchen. Ich gebe sogar zu, daß das, was ich in meinen Erläuterungen biete, mit der Düntzerschen Darstellung manches gemein hat; und ist schon früher ein Rezensent (Ztschrft. für Bayr. Gymnasialschulw. 1883 S. 450) der Ansicht gewesen, daß „meine ermüdende Weitschweifigkeit sehr an die Düntzersche Langatmigkeit erinnere", so wird er jetzt erst recht so darüber urteilen. Ob mit Grund, darüber später; aber wenn ihm und andern das nicht gefällt, so mögen sie eben meine Bücher unbenutzt lassen. Wenigstens sind dieselben einzig und allein aus der Praxis entstanden, und jeder Kollege sollte es selbst beurteilen und prüfen, wie weit sie auch in der Praxis verwertbar sind.

Es ist merkwürdig genug, daß es für den Unterricht in der Volksschule, auch für den in den mittleren Klassen der Gymnasien, Werke genug giebt, welche eine Anweisung für den Lehrer enthalten, wie er auf diesen Stufen die Schüler in das Verständnis der Gedichte einführen soll. Und diese Bücher müssen, nach den Auflagen zu urteilen, vielfach gebraucht werden. Glaubt man denn nun, daß dieser Unterricht auf der höchsten Stufe des Gymnasiums leichter sei, daß ein Lehrer, der denselben zum erstenmale übernimmt, bei Werken von bedeutend größerem Umfange, von unendlich schwierigerem Inhalte einer solchen Anleitung nicht bedürfe? Dann scheint mir dieselbe in den mittleren und unteren Klassen erst recht überflüssig. Ich aber bin sogar der Ansicht, daß Werke der ersten Geister unserer Nation, für reife Männer geschrieben, nicht für Schüler*), einer weit genaueren, auf ganz andre Gebiete und Fragen eingehenden Erklärung bedürfen, als die Schriften der lateinischen und griechischen Klassiker, weil diese doch an Gedankenreichtum und Schwierigkeit der Komposition von den unsrigen weit übertroffen werden.

Daß ich mit dieser Ansicht, noch mehr aber mit meiner

*) Goethe (Eckermann III. 29. März 1830): „Campe hatte sein ganzes Leben lang nur für Kinder geschrieben; ich dagegen gar nichts für Kinder, ja nicht einmal für große Kinder von 20(!) Jahren".

praktischen Ausführung, auf starken Widerspruch stoßen werde, weiß ich vorher. Es giebt ja zunächst noch immer solche, die von einer eigentlichen Erklärung deutscher Dramen in der Schule überhaupt nichts wissen, die nicht viel mehr als ein bloßes Lesen derselben haben wollen; höchstens, daß sie eben noch hin und wieder eine schwierige Stelle erläutern oder auf die Quellen und andre Äußerlichkeiten eingehen. Trotzdem stimme ich in der Hauptsache mit ihnen überein: auch ich will nur ein Lesen von Dramen in der Schule. Ich erinnere wiederum an einen Ausspruch Goethes, der, wie mir scheint, von anderen mißverstanden worden ist. „Die guten Leutchen wissen nicht, was es einem für Zeit und Mühe gekostet, um lesen zu lernen. Ich habe 80 Jahre dazu gebraucht und kann noch jetzt nicht sagen, daß ich am Ziele wäre". (Eckermann III. 25. Jan. 1830). Matthias (Zeitschr. f. Gymnas. XXXVI. S. 179) scheint dies Wort so verstanden zu haben, als spreche Goethe von einem ausdrucksvollen lauten Vorlesen. Denn Matthias sagt, „man lasse nur einmal einen Schüler .... eine Stelle laut lesen" u. s. w. So richtig alle Folgerungen sind, die derselbe daran anknüpft, so meint doch Goethe das innere, geistige Lesen, das *ἀναγιγνώσκειν*. Im lauten Vorlesen war ja der Dichter bekanntlich ein Meister und erregte auch noch als Achtzigjähriger die Bewunderung seiner Zuhörer. Ich hätte wohl jene Stelle im Zusammenhange ausschreiben sollen: Goethe „scherzte darauf über die Schwierigkeit des Lesens und den Dünkel vieler Leute, die ohne alle Vorstudien und vorbereitende Kenntnisse sogleich jedes philosophische und wissenschaftliche Werk lesen möchten, als wenn es eben nichts weiter als ein Roman wäre. „ „Die guten Leutchen, fuhr er fort," " u. s. w. Also die Gedanken eines andern möglichst schnell, richtig und vollständig aufzufassen, das ist die schwierige Kunst, um die es sich hier handelt, und in diesem Sinne sagte ich vor fünf Jahren (deutsche Aufsätze und Dispos." Berlin. Weber 1881 S. 37), daß der ganze deutsche Unterricht in den untersten, wie in den obersten Klassen, einen Hauptzweck habe, nämlich den, lesen zu lernen. Denn selbst das Schreiben- und Sprechenlernen

kommt erst in zweiter Linie in betracht, um so mehr, als beides meist eine Folge des ersten sein wird. Im Grunde genommen stimme ich also, wie gesagt, mit denen überein, die in der Schule deutsche Dramen nur lesen lassen wollen. Nur verstehen sie unter dieser Thätigkeit etwas anderes als ich. Im übrigen verweise ich hinsichtlich dieses Punktes auf meine „deutschen Aufsätze und Dispositionen" S. 36—39 und warte auf eine Widerlegung meiner Ansicht*).

*) Allerdings auf eine gründlichere, als Herr Nicklas in den „Blättern für Bayr. Gymnasialschulwesen" vorgebracht hat (1883. S. 447 u. ff.). Daß derselbe damit auch einen Beweis für das Goethesche Wort von der Schwierigkeit des Lesens liefert, sei nebenbei erwähnt: er hat mich in manchen Dingen nicht verstanden. Es ist unrichtig, wenn er sagt, ich wolle, der deutsche Lehrer solle nur Themen aus der deutschen Litteratur stellen. Das wollte ich nur unter der Voraussetzung, daß der Grundgedanke meiner Abhandlung praktisch durchgeführt würde, und dann bin ich auf ganz richtigem Wege, wie ja die kompetentesten Beurteiler dasselbe wollen, und wie es z. B. die Praxis auf dem Karlsruher Gymnasium zeigt. So lange aber eine solche Einrichtung noch nicht vorhanden ist, habe auch ich den vorhandenen Verhältnissen Rechnung getragen und S. 23 meines Buches ausdrücklich gesagt, daß der deutsche Lehrer seine Themata auch aus andern Gebieten des Unterrichts nehmen solle. Und in der Praxis meiner spätern Zeit pflegte ich etwa die Hälfte der 10 jährlichen Themata diesen Gebieten zu entnehmen. Ähnlich bei den Abituriententhematen. Man sehe z. B. die Aufgaben, die ich im Jahre 1881/82 gegeben habe (Programm Landsberg a. W. 82. S. 19), und dann die Abituriententhemata desselben Jahres (das eine über Horaz, dann andre über Homer). Die Schwierigkeit, die Nicklas hinsichtlich der letzteren kennt, daß die Schüler „ähnliche während des Aufenthalts auf dem Gymnasium nie zu Gesicht bekommen" könnten, habe ich nie gefühlt und bin über die erzielten Resultate nicht unzufrieden gewesen. Daß die Schüler sich beim Examen „plötzlich" einer Aufgabe gegenübergestellt sähen, ist bei meinem Prinzipe gar nicht möglich: inhaltlich soll ihnen durch den Unterricht der letzten Jahre jedes derartige, aus dem Schulpensum entnommene Thema bekannt sein. Und was Ausdruck und Disposition anbetrifft, so macht dies infolge jahrelangen Unterrichts den Schülern nicht eben große Schwierigkeit. „Um Prosa zu schreiben, muß man etwas zu sagen haben." (Eckermann I. 29. Jan. 1821) So urteilten Goethe, Möser, Schopenhauer und alle Meister der Prosa. — Somit glaube ich dem Schüler weder, wie Nicklas meint, „Lust und Liebe geraubt zu haben", noch bin ich jemals „mit der Praxis" d. i. mit dem Examen „in Kolli-

Sodann meine ich, sollte man doch Werke der Dichtkunst, und vor allen Dingen der dramatischen, nicht schlechter

---

sion gekommen". Wenn er ferner sagt (S. 447), meine Ansicht habe schon durch Laas eine „treffliche Zurückweisung" erfahren, so urteilt mancher darüber auch anders; z. B. Kummer, der in der Ztschft. für österreich. Gymnas. 1883 S. 221 mir ausdrücklich zustimmt und über Laas' Beurteilung meiner Ansicht sagt, sie scheine ihm „hart und ungerecht zu sein". Die Behauptungen, welche Nicklas S. 449 ausspricht, sind kategorisch genug, und es giebt ja Leser, auf welche solcher Ton Eindruck macht. Aber es ist bedauerlich, wenn es in den immer zahlreicher werdenden Rezensionen Mode wird, Kritik zu üben, ohne eine Spur von Beweis beizubringen. Was ist denn mit solchen Aussprüchen gesagt: „Wer meine Anschauungen teile, kenne entweder die Jugend nicht oder habe niemals deutschen Unterricht erteilt"? Das letztere wird mir N. doch wohl lassen müssen; also bliebe das erstere für mich übrig. Das wäre ja möglich, und somit hätte ich meinen Beruf als Lehrer gründlich verfehlt. Daß ich aber andere Männer in Menge anführe, und zwar die bedeutendsten Namen der didaktischen Litteratur, welche dieselbe Ansicht haben wie ich, das ignoriert der Rezensent. Oder will er auch von denen behaupten, daß sie die Jugend nicht kannten? Und endlich: „Wer eine gelangweilte Klasse vor sich sehen wolle, der müsse meinen Vorschriften folgen". Es frägt sich, ob Herr Nicklas letzteres selbst gethan hat. Aber er wird doch hoffentlich hier nicht bloß nach der Theorie geurteilt haben. Hat er also die Probe angestellt und die Klasse dabei „gelangweilt", so hat er für seine Person recht; aber nicht in der Sache. Eins schickt sich eben nicht für alle, und eine allein seligmachende Methode giebt es nicht. Beides muß eng zusammengehören: die Methode und die Persönlichkeit des Lehrers, und erstere braucht deswegen noch lange nicht falsch und verkehrt zu sein, weil ein anderer nicht im stande ist, sie richtig und zum Nutzen der Sache anzuwenden. Daß meine Schüler sich nie gelangweilt haben, entnahm ich aus ihrer eigenen Erregtheit beim Unterricht; auch hat ja jeder mehr als zu viel Gelegenheit, Schülerurteile über Lehrer und Unterricht kennen zu lernen. Und Schüler sind bekanntlich weit eher zum Tadel als zur Anerkennung geneigt, um so mehr, wenn ihnen Arbeit und geistige Anstrengung zugemutet wird, welche ich allerdings auch im Deutschen von ihnen verlangt habe. Wenn viele Lehrer nach so jämmerlichen Machwerken wie Venn's Aufsätzen unterrichten und solche empfehlen, so hat diese Methode freilich einen bedeutenden Vorzug: sie ist leichter und bequemer, wie alles Oberflächliche. (Vgl. mein Urteil in meinen Aufsätzen und Dispos. S. 47). — Wie wenig Nicklas mich versteht, zeigt auch der Satz, „daß die deutschen Klassiker eben ganz anders zu behandeln seien als die antiken, daß die deutsche Sprache nicht in gleicher Weise zu betreiben sei wie die alten". Denn

behandeln als die der andern Künste. Auf jenem Gebiete hält man sich freilich eben deswegen dazu berechtigt, weil ja doch jeder „lesen“ kann und weiter zum Verständnis nichts nötig zu sein scheint. Bei einem Gemälde, bei einer Statue huldigt man solchen Grundsätzen nicht. Falls man es hier anders mit dem Verständnis ernst meint, genügt einem nicht das bloße Sehen, da bequemt man sich zu einem Studium, da freut man sich, einen Erklärer*) zu haben wenn's schließlich auch nur ein gedruckter sein sollte. Der sinnliche Eindruck, so gewaltig er auch sein mag, die Beschäftigung der Phantasie, die Erregung des Gemüts, alles das genügt einem noch nicht ganz, man ist noch nicht völlig befriedigt; die erregten Kräfte selbst merken

---

er führt ihn gegen mich an, während das zum größten Teil auch meine Ansicht ist, wie ich eben S. 4 sagte, wie ich auch durch meine Praxis bewiesen zu haben glaube. Wenn N. urteilt, (S. 450) daß „sich die drei Jugenddramen Schillers nimmermehr zur Klassenlektüre eignen“, und zwar in einem Zusammenhange, daß jeder Leser annehmen muß, ich selbst huldigte einer so verkehrten Ansicht, so sagte ich ausdrücklich über diese Dramen (S. 113): „daß sie nicht in der Klasse gelesen werden dürfen, versteht sich von selbst“. Was dann N. über das Breite und Weitläufige meiner Darstellung sagt, so scheint er nicht beachtet zu haben — wenigstens erwähnt er es mit keiner Silbe —, daß mein Buch auch noch einem zweiten Zwecke dienen sollte, wie ich im Vorworte (S. I) und auch S. 46 angegeben hatte. — Man verzeihe diese lange Abschweifung; sie zeigt aber auch, wie heutzutage vielfach rezensiert wird.

*) Wie freute sich Eckermann, an Goethe jemand zu haben, der ihm Gemälde erklärte, und zwar so leicht verständliche Gegenstände wie z. B. einen Sommerabend von Rubens (Eckerm. I. 11. Apr. 1827). Wie versteht da der Dichter, die verkehrte Ansicht des Jüngeren zu verbessern! Und wenige Tage darauf (III. 18. Apr. 1827) kommt er auf dasselbe Bild wieder zurück und zeigt ihm noch genauer, und zwar in katechetischer Form, wie der Maler über der Natur stehe, um nachher sofort die Anwendung des Gefundenen auf ein Drama zu machen und zu beweisen, daß „ein Dichter seine Personen jedesmal das reden lasse, was eben an dieser Stelle gehörig wirksam und gut ist, ohne sich viel und ängstlich zu bekümmern und zu kalkulieren, ob diese Worte vielleicht mit einer andern Stelle in scheinbaren Widerspruch geraten möchten“. Goethes Absicht bei diesem Unterricht war doch schließlich dieselbe, von der hier die Rede ist, dem Schüler „des Künstlers Intention und Verdienst deutlich zu machen, damit er erreichen möge, die Gedanken der Besten nachzudenken und den

ihre Unzulänglichkeit und verlangen, noch mehr in Thätigkeit gesetzt zu werden. Der Inhalt des Dargestellten ist doch nicht so ganz klar, er läßt verschiedene Deutungen zu: welches ist die richtige? Da sind manche Einzelheiten, die noch etwas Besonderes zu sagen scheinen, die vielleicht in den Zusammenhang des Ganzen nicht recht passen: wer erklärt mir das? Wer stellt mich auf den Standpunkt, von dem ich das Ganze am besten übersehe, der jedem Teile die richtige Beleuchtung zukommen läßt? Der kundigste *μυσταγωγὸς* würde nun freilich der Künstler selbst sein; aber der ist eben nicht immer zur Stelle und hatte seiner Zeit noch Besseres zu thun, als erklärende Schriften seiner Werke zu schreiben. Aber freilich jeden Fingerzeig, den er mir in dieser Beziehung giebt, werde ich besonders beachten müssen. Habe ich nun Zeit und Fähigkeit genug, so werde ich mir wohl auch selbst die Rätsel des Werkes allmählich lösen können. Aber dem einen fehlt das erste, dem andern das zweite, und dem Schüler meist beides. So soll ihm denn nun der Lehrer, der die Betrachtung, das Studium eines solchen Werkes zu seinem Berufe gemacht hat, alle jene Fragen beantworten oder vielmehr ihn überhaupt erst auf solche Fragen hinführen und ihm zeigen, wie er sie sich selbst beantworten kann. Und wie eine solche Erklärung den sinnlichen Eindruck einer Bildsäule, eines Gemäldes nur noch verstärkt; wie dadurch die Phantasie noch mehr in Thätigkeit versetzt, das Gefühl noch tiefer erregt wird, so dürfte wohl auch eine geeignete Erklärung eines Gedichtes, eines Dramas weit mehr dazu dienen, das Spiel der übrigen Geisteskräfte zu beleben, als, wie manche geglaubt haben, es zu vermindern oder tot zu machen. Es

---

Besten gleich zu empfinden." Dadurch „bilde sich das, was wir Geschmack nennen" (I. 26. Febr. 1824). „Man kann es tage- und wochenlang studieren, ehe man die reichen Gedanken und Vollkommenheiten alle herausfindet", sagt er anderswo über ein Gemälde (I. 17. Jan. 1827), und Eckermann (III. 4. Jan. 1824) äußert von ihm: „Er beschäftigt sich mit Raphael sehr oft, um sich immerfort im Verkehr mit dem Besten zu erhalten und sich immerfort zu üben, die Gedanken eines hohen Menschen nachzudenken. Dabei macht es ihm Freude, mich in ähnliche Dinge einzuführen".

gilt auch hier Goethes Wort, daß „ohne gründliche Kenntnis auch der wahre Genuß ermangelt“ (Riemer, Mitteilungen II. S. 237).

Zu diesem „Wiedererkennen“ der Gedanken des Autors sollen also die Schüler angeleitet werden, von der untersten Klasse der Volksschule bis zur obersten des Gymnasiums. Und diese Anleitung kann fast nur durch mündlichen Unterricht vor sich gehen: durch Fragen des Lehrers und Antworten des Schülers, die vom Lehrer benützt, zu neuen Fragen verwertet werden müssen, und deren Endresultat das Verständnis eines Werkes werden soll. Auf diese Weise wird es dem Schüler, auch dem der Prima, selbst klar werden, daß er vorher zwar zu verstehen glaubte, in Wirklichkeit aber nur unklare Vorstellungen hatte und in einem dunklen Träumen befangen war; er wird sich wundern, wie unendlich viel mehr in einem Werke niedergelegt war, als er durch eigne Kraft herauszulesen vermocht hatte.

2. Über einen „gewissen Fehler“ solcher Erklärungen.

Auch diejenigen, welche sonst mit derartigen Erläuterungen in der Schule wohl einverstanden sind, werden vielleicht an der Ausführlichkeit, wie sie sich in den von mir herausgegebenen Heften zeigt, Anstoß nehmen. Schon oben (S. 4) zitierte ich einen solchen Kritiker, und ich lasse noch einen andern sprechen, indem ich allerdings seine Worte, die für ein ander Gebiet gesagt waren, übertrage und dabei einige lateinische Eigennamen in deutsche verwandle. Auch die eingeklammerten Worte sind Änderungen, die ich für meinen Zweck vornehmen mußte. Ich glaube nämlich, manche werden diese meine Erläuterungen etwa in folgender Weise rezensieren (Ztschrft f. Gymnasialw. 1885. S. 443): „Der Verfasser hat die Dramen Goethes und Schillers in eine andere Form umgegossen. Daß er in diesem Falle weit hinter seinen Originalen zurückbleiben mußte, ist a priori anzunehmen, da er sich Meisterwerke zur Umschreibung gewählt hatte. Aber selbst wenn der Verf. ein hervorragendes Talent der Darstellung besitzt, so konnte dasselbe schon deshalb nicht zur Entfaltung kommen,

weil er ja nicht den Zweck der eindrucksvollen Darstellung, sondern (einen didaktischen Zweck) im Auge hatte. Bedenkt man nun, daß dies vom Verf. behandelte Drama Goethes in der Hempelschen Ausgabe 112, (Egmont 98) im vorliegenden Buche aber so und so viel mehr Seiten umfaßt, so kann man sich ein Bild davon machen, in welcher Weise die Originale verwässert und verwaschen sind. Ich halte es für eine Sünde an unserer Jugend, derselben in dieser Weise den Geschmack an den Erzeugnissen unserer Litteratur zu verderben. Es ist zu bedauern, daß der Verf. seine Kraft dazu anwendet, die herrlichen Werke Goethes, Schillers und Lessings in eine so ungenießbare Form umzugießen." Diesem Rezensenten gebe ich in zwei Punkten völlig recht. Einmal: meine Erläuterungen sind vielfach nichts anderes als Reproduktionen des Inhalts, Erweiterungen desselben, Ausmalen von Situationen: ja ich habe mich recht eigentlich bemüht, nicht mehr zu geben, als was im Original stand, und dabei ist allerdings manche Erläuterung einer Scene drei- und viermal so lang geworden als sie selbst. Sodann hab' ich es allerdings noch nicht dahin gebracht, so gutes Deutsch zu schreiben wie Goethe, Lessing und Schiller. Aber die aus diesen beiden Thatsachen gezogenen Schlüsse halte ich für falsch. In meinen Augen ist der Inhalt unserer — und auch der alten — Klassiker so wichtig und bedeutend, so interessant und belehrend, daß ich ihm in dieser Beziehung eine weit größere Kraft zutraue als jene Kritiker. Ich gebe ja zu, daß ich in Einzelheiten hin und wieder einen Fehler begangen haben mag — wer hätte das in derartigen Werken nicht gethan? — aber im allgemeinen behaupte ich: auch „in andre Form umgegossen", auch durch Erweiterungen „verwässert", treten die Gedanken jener Männer noch glänzend genug entgegen, und vollends Wiederholungen des Wahren und Schönen braucht man doch, zumal Schülern gegenüber, nicht zu scheuen*).

---

*) Es wird auch nicht selten am Platze sein, für eine Sache, einen Entschluß mehr Gründe anzuführen, die gewissermaßen in der Lage der Dinge selbst zu liegen scheinen, oder eine Situation, ein Bild, ein Ereignis, ja selbst ein Gefühl durch mehr Gedanken, als der Autor hat, darzustellen, um so die Reichhaltigkeit und

Ja ohne Wiederholungen, sogar ohne wiederholte Wiederholungen ist ein Unterricht gar nicht möglich, und je wichtiger der Gegenstand ist, um so nötiger scheint eine Wiederholung zu sein. Sagt doch der Volksmund schon, steter Tropfen höhle den Stein. Daß Schüler dem Neuen, dem Interessanten zustreben, ist natürlich, daher sie an Wiederholungen schwer herangehen wollen. Aber wir sollen nicht bloß die Neigungen der Schüler berücksichtigen. Und sodann kommt es eben auch sehr auf den Lehrer an, daß er selbst solchen Wiederholungen noch eine gewisse Ab-

---

Bedeutung, die oft in wenigen Worten vorhanden ist, anschaulicher und wirkungsvoller zu machen. Ich führe ein Beispiel an, obwohl ich voraus weiß, daß andere es verurteilen werden. Denn gewisse Ansichten werden immer auseinandergehen. Goethes Gedicht „über allen Gipfeln ist Ruh" bedarf, wird man sagen, keiner erklärenden Zuthat; ja die Gegner behaupten, dadurch könne höchstens das Gedicht „verwässert" und der ganze „Duft" der Poesie vernichtet werden; so etwas müsse „abstoßend" wirken. Wenn es nun aber Leute und auch Schüler giebt, welche von diesem „Duft" nichts spüren? Gerade so wie andere von der Schönheit einer Statue nicht ergriffen werden? Soll man denn über die nur die Achseln zucken und sie als „Barbaren" bezeichnen, weil sie der Dichtung Stimme nicht vernehmen? Ist es nicht richtiger, wenigstens den Versuch zu machen, ob in ihnen wohl ein Gefühl für solche Schönheiten geweckt werden kann? Und wenn das einigermaßen gelingen sollte, so könnte doch ein solches „lesen" lernen keinem Dichter, keinem Künstler unwillkommen sein. Aber kaum dürfte solcher Versuch ohne Wiederholungen der Worte des Dichters, ohne Erweiterungen und Ausmalungen der Situation möglich sein, und da tritt denn freilich, wie jener von mir auf S. 4 zitierte Herr sagt, „eine ermüdende Weitschweifigkeit" ein, sobald man nämlich das Original dagegenhält und wahrnimmt, wie das letztere sprachlich ungleich höher dasteht. Das genannte Gedicht Goethes hat nur 24 Worte — denn manche Herren lieben ja solche Zahlen ganz besonders. Plüß (Horazstudien S. 348) führt das „poetische Situationsbild", wie er es in der ihm eigenen Ausdrucksweise nennt, zunächst in 225 Worten aus und fügt dann noch über 300 hinzu, um sich weiter über die Eigentümlichkeit des Gedichtes und seines Eindruckes zu verbreiten. Er hat das zunächst in einem „öffentlichen Vortrage" gethan; ich glaube, man wird ihm nicht ungern zugehört haben. Man mag nun Schülern im rechten Tone, ohne Pathos und Rhetorik, jenes „poetische Situationsbild" ähnlich darlegen — hier allerdings nicht durch Frage und Antwort —: und ich glaube, auf viele derselben wird das Gedicht, wenn sie es jetzt noch ein-

wechselung und etwas Anregendes zu geben weiß; oder er kann sie auch benutzen, um dadurch die geistige Kraft des Schülers noch auf andere Weise anzuspornen. Gewiß, auch das Beste kann durch Übertreibungen leiden; aber vor diesen mich zu hüten, ist wenigstens meine Absicht gewesen. Sollte mir nun das nicht überall gelungen sein, so will ich es in jedem Falle, wenn ich überzeugt werde, gern zugeben und ändern; aber wenn man diese Art und Weise in Bausch und Bogen für verwerflich hält, so muß man mir erst bessere Gründe beibringen, ehe ich solche Belehrung annehmen kann. Sollte es wirklich so „abstoßend wirken, wenn dasjenige, was eben in mustergiltiger Darstellung und vollendeter Form gelesen und genossen wurde, nun noch einmal in Paraphrasengestalt wieder vorgesetzt wird," so müßten freilich die meisten Erläuterungen vom Übel sein, die ein Lehrer auch im mündlichen Unterricht einem Klassiker zu teil werden läßt. Denn die Erklärung des Inhalts antiker und moderner Klassiker bleibt doch die Hauptsache; wenige Lehrer — man gebe sich in dieser Beziehung doch nur keiner Täuschung hin und rechne nicht mit idealen Ansprüchen, sondern sehe sich die oft so kläg-

---

mal lesen, einen größeren Eindruck machen als vorher. Redensarten wie „meisterhaft" und andere werden solche Wirkung nie haben. Auf solche Weise ist es vielleicht möglich, auch auf Gefühl und Gemüt erziehend zu wirken, d. h. auch weniger empfängliche Herzen allmählich daran zu gewöhnen, sich von dem Einfachen und Schlichten ergreifen zu lassen. Daß nicht immer alles erreicht werden kann, ist natürlich; aber die Schule ist es ja auch sonst nicht gewöhnt, hundertfältige Früchte einzuernten. Etwas ist doch auch hier immer besser als gar nichts. — Hinsichtlich der Umschreibungen möchte ich noch an Shakespeare erinnern, der voll davon ist, so daß man oft „von den Zwischensätzen so viel oder so wenig streichen kann, als man will, ohne daß vom Wesentlichen des Inhalts etwas verloren ginge. Wie käme es auch sonst, daß alle diese Zwischensätze nur den Inhalt des Hauptsatzes umschreiben (!) oder auch die Parenthese in Parenthese den der Parenthese, in welche sie wiederum eingeschaltet ist, also bloß umschreiben, ausmalen" u. s. w. (O. Ludwig, Shakespearestudien S. 524). Es fällt mir nicht ein, meine Umschreibungen mit derartigen zu vergleichen; ich folgere nur: es ist deswegen etwas noch nicht ohne weiteres zu verurteilen, weil es nur Umschreibung und Wiederholung ist.

liche Wirklichkeit an — wenige werden die Fähigkeit besitzen, diese Erklärung in derselben „mustergiltigen Darstellung und vollendeten Form“ zu geben, wie sie dem Autor eigen ist, und trotzdem wird nicht selten gerade die bloße Umschreibung, das Wiedergeben desselben Gedankens durch mehr Worte gewisse Schwierigkeiten des Verständnisses für den Schüler aus dem Wege räumen*) oder ihm gewisse Beziehungen auf andre Verhältnisse, an welche er nicht gedacht hatte, klar machen. Hält man den Schaden von Wiederholungen und Paraphrasen des Mustergiltigen für so groß, so sollte man doch auch den Schüler nicht solche Aufsätze — weder deutsche, noch lateinische — machen lassen, die den Inhalt eines Autors nur reproduzieren; denn da wird die Form noch weit mehr hinter dem Klassiker zurückbleiben. Aber eines andern Zweckes wegen hält man trotzdem an solchen Arbeiten fest, und auch ich habe ja eben einen andern Zweck im Auge. Durch Wiederholungen, ja auch durch „Paraphrasen“ soll der reiche, tiefe Inhalt eines Abschnittes, einer Rede, einer Scene, eines Dramas dem Schüler in Fleisch und Blut übergehen; er soll sich so desto mehr in die Gedanken und Grundsätze großer Geister einleben und darin heimisch werden, seinem

*) Kern („zur Methodik“ S. 55): „Übertünchte Höflichkeit“ ist rasch und kurz dahin zu erklären, daß damit eine Höflichkeit gemeint sei, die nur wie eine täuschende Tünche aufgetragen ist . . . . durch höfliche Formen übertünchte Herzlosigkeit“. Seine Erläuterung von „Mahomets Gesang“ (S. 94) ist nicht viel mehr als „Paraphrase“, die dem Original natürlich nicht gleich kommt. Trotzdem wird sie kaum auf Schüler abstoßend wirken oder ihnen das Gedicht selbst verleiden. Allerdings wundert man sich, solche Paraphrasen bei Kern zu finden. — („Man sprach über die Gedichte von Béranger, und Goethe kommentierte und paraphrasierte (!) einige derselben mit großer Originalität und guter Laune“. Eckermann III. 2. Juni 1823). — Übrigens dürften solche Umschreibungen doch wohl auch einigen Wert als sprachliche Übungen haben. Paulsen (Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 40) führt Erasmus an, der die beiden Sätze tuae litterae me magnopere delectarunt und semper dum vivam, tui meminero jeden in mehr als 150 Wendungen wiedergiebt, und fügt hinzu, „allerdings ist der Reichtum und die Biegsamkeit seiner Sprache eine ganz erstaunliche“. Aber unter jenen Wendungen werden gewiß die einen stilistisch besser, andere schlechter sein.

Verstande und seinem Gedächtnisse sollen sie sich um so stärker einprägen und so kräftige Spuren in dem jungen Herzen zurücklassen, daß selbst der Sturm des spätern Lebens sie nicht verwehen, noch verwischen kann. Und dadurch sollte der Jugend „der Geschmack an den Erzeugnissen unserer Litteratur verdorben werden"? Mit solchen Worten um sich zu werfen — ähnliche sind: „eine Sünde an unserer Jugend", „die Klasse langweilen" — ist ja recht wohlfeil, und es muß auch etwas Schönes darum sein, so den Anwalt der Jugend und der Schule spielen zu können und andere als „Sünder" hinzustellen. Ich selbst fühle mein Gewissen ob solcher Sünde nicht belastet, um so weniger, als ich in meiner Praxis alle die gefährlichen Folgen, welche die Herren herausfinden wollen, nicht wahrgenommen habe. Und Kollegen, die sich mir akkomodiert haben, konnten meine Erfahrung in dieser Beziehung durchaus bestätigen.

Auch haben andre Erklärer Werke unserer Litteratur — und zwar meist für mittlere Klassen — in ebenso ausführlicher Weise erläutert: ich nenne z. B. Lüben und Nacke, Gude, Hiecke, Leimbach; ich erinnere an Cholevius' Kommentar zu Hermann und Dorothea, ebenso an den Wilhelm v. Humboldts*). Ja Goethe selbst kann als Beweis angeführt werden. Zwar zu den „Geheimnissen" ist seine eigne Erklärung noch ziemlich kurz; aber das Gedicht „Harzreise im Winter" — wir wollen nur auch hier die Seiten zählen; denn für manche scheinen Zahlen besonders wichtig zu sein — umfaßt (bei Hempel) $2^1/_2$ Seite, aber Goethes Erläuterung dazu über 6 Seiten. Und wie wird darin zum Teil der Inhalt des Gedichtes selbst nur wiederholt, eine „Paraphrase" davon gegeben! Allerdings ein besonders schwieriges Gedicht! Aber das Verhältnis desselben zu der Fähigkeit eines gebildeten Lesers dürfte doch etwa dasselbe sein wie dasjenige, welches Schüler einem an sich leichteren Werke, wie Götz, oder andern Dramen gegenüber einnehmen. Man vergleiche ferner die Erklärung seiner „Urworte. Orphisch", die der Ballade „vom vertriebenen und

*) Kern („zur Methodik" S. 89) erklärt sechs Verse Rückerts durch Worte, die wohl zwanzig mal mehr Raum einnehmen.

zurückkehrenden Grafen", von welchem Gedichte Goethe sagt, „es steckten Jahre von Nachdenken darin"; ferner was er zu Eckermann (10. Nov. 1823) über „Paria" äußerte: „die Behandlung ist sehr knapp und man muß gut eindringen, wenn man es recht besitzen will . . . Ich habe aber auch den Gegenstand vierzig Jahre mit mir herumgetragen, so daß er dann freilich Zeit hatte, sich von allem Ungehörigen zu läutern". Schon die eine Thatsache, daß ein Goethe so viele seiner Gedichte so lange Zeit bei sich überlegt hat, rechtfertigt eine gründliche Betrachtung derselben. Endlich lese man, was er in der ital. Reise Dez. 1788 über den ausführlichen Kommentar sagt, den er über seinen Egmont schreiben könnte. Und zwar aus welcher Veranlassung sagt? Weil die Freunde und Freundinnen in Weimar, selbst der Herzog, das Stück nicht verstanden hatten, d. h. nicht ordentlich „lesen" konnten. Goethe selbst hielt also eine „Dissertation" für recht wünschenswert, um dem Verständnis seiner Leser zu Hilfe zu kommen, und man handelt, glaube ich, durchaus in seinem Sinne, wenn man sich diese Aufgabe stellt. Man sehe, wie anerkennend er sich über seinen Kommentator zur „Harzreise" ausspricht; man frage sich, woran ihm wohl selbst mehr gelegen wäre, an einer bloßen Lektüre, die doch seine Freunde in Weimar sicherlich gewissenhafter ausgeführt haben, als unsre Schüler das zu thun pflegen, oder an einer eingehenden, gründlichen Erklärung, auch auf die Gefahr hin, daß sie etwas weitschweifig ausfallen sollte. „Goethe war es um so lieber, je mehr sich einer bei seinen Sachen dachte, wenn es nur nichts Falsches und ganz davon Entfremdetes war" (Riemer, Mitteil. über Goethe I. S. 277). Der Inhalt der besten Erzeugnisse unserer großen Dichter ist aber ein so tiefer, daß er nicht einmal für alle Erwachsene, geschweige denn für Schüler, völlig erschöpft und klar gemacht werden kann, und zu dieser Klarheit werden sie gar nicht gelangen, wenn man sie hier sich selbst überlassen will.

Verstehen sie aber auch noch vielfach das, was der Dichter wirklich ausgesprochen hat, so entgeht ihnen doch fast immer das, was er nicht gesagt hat. Auch dies ist aber für das Verständnis des Ganzen sehr wichtig. Man

sehe z. B., wie viel in der eben genannten Ballade ergänzt werden muß. Und im Drama ist dies erst recht der Fall. Da gilt es, auch zwischen den Zeilen zu lesen; da kommen Gedanken, Beweggründe erst später durch die That zum Ausdruck, die doch schon vorher, ohne daß sie erwähnt wurden, wirksam waren; da ist mancher Gedankenstrich, manches Zeichen des Ausrufs, der Frage von besonderer Wichtigkeit; da ist das Fehlen oder Nichtsprechen einer Person (z. B. Wallensteins Tod II. 1.) zu begründen; da werden Beziehungen und Verhältnisse nicht erwähnt, die den Personen doch so nahe gelegen hätten und die zu verschweigen sie sicherlich guten Grund gehabt haben werden*). Frägt ein Schüler bei einsamer Lektüre wohl nach solchen Dingen? Wie viel Erwachsene thun denn das, falls sie nicht eben „lesen" gelernt haben? Und für die meisten d. h. für den Mittelschlag der Köpfe ist die einzige Gelegenheit das zu lernen die Schule. Solche Köpfe müssen jetzt allerdings noch mehr berücksichtigt werden, als das früher geschah, und auf dieselben, ja auf Schüler überhaupt, machen derartige Paraphrasen und Wiederholungen nicht den schlimmen Eindruck, wie geistreiche Männer das glauben, die sich dabei gewissermaßen selbst an die Stelle der Schüler setzen. Für letztere habe ich vielleicht, trotz meiner Ausführlichkeit, manchmal zu wenig gethan. Zumal bei einem Dichter wie Goethe. Denn die rhetorisch glänzende, wortreiche Sprache Schillers trägt, zum Teil wenigstens, ihre Erklärung in sich selbst; sie macht ferner auf Schüler und auf die große Menge einen ungleich bedeutenderen Eindruck als

*) In diesem Sinne möchte ich die von Kern („zur Methodik" S. 84) zitierte Stelle ausnützen, in der Goethe über seine Iphigenie (bei Riemer II. S. 236) sagt: „Freilich steht nicht auf dem Papier, was ich gesollt; wohl aber kann man erraten, was ich gewollt habe". Vgl. auch, was Riemer selbst anführt (Mitteil. I. S. 225): „Ja das Verschwiegene gehört mit zum Ganzen, wie die Pause zur Musik, und mitbestimmt öfters den Wert des Buches, wie Goethe gegen Lavater vortrefflich bemerkt". — Wie willkommen Goethe dies Entziffern war, beweist die Anerkennung, die er Ampère zu teil werden ließ (Eckermann, 3. Mai 1827): „Er hat sogar die Fähigkeit gehabt, das zu sehen, was ich nicht ausgesprochen und was sozusagen nur zwischen den Zeilen zu lesen war" u. s. w.

die meist so einfachen, schmucklosen Worte Goethes, eine Eigenschaft, durch welche seine besten Gedichte sich in einer Weise auszeichnen, daß wohl nur Homer ihm darin gleichkommen dürfte. Aber das Einfache, Natürliche erzielt eben nicht immer große Wirkung; ja es giebt Leute, in denen ein Sinn dafür überhaupt nicht vorhanden zu sein scheint. Und das möchte denn wohl auch ein Grund mit sein*), weshalb Schiller seinem großen Freunde jemals auch nur gleichgestellt werden konnte, und weshalb auch noch heutzutage Goethes Dichtergröße mehr auf Treu und Glauben hingenommen wird, als daß seine Werke Besitztum auch nur der Gebildeten geworden wären. Was ihm schon bei Lebzeiten begegnet ist, daß er nicht verstanden wurde**), das ist so vielfach auch jetzt noch der Fall. Ob die höheren Lehranstalten hier nicht vielleicht eine Wirkung erzielen könnten? Natürlich

---

*) So urteilt auch Otto Ludwig in seinen Shakespearestudien S. 356: Die Jugend und die Frauen fühlen sich ihrer Natur nach „zu dem Glänzenden hingezogen". Sie sind, wie Schiller selbst, zu sehr Idealisten: ihnen „ist die Wahrheit zu rein, zu farblos; ihr charakteristisches Merkmal ist daher der Schmuck; sie müssen das Große und Schöne erst mit Flitter umhängen, wenn es ihnen groß und schön erscheinen soll. Das Poetische ist ihnen das Geschmückte; von Schmuck umhängt nehmen sie die bare Prosa für Poesie; ungeschmückt scheint ihnen die reinste Poesie Prosa." (S. 353). (Vgl. Kern „Lehrstoff der Prima" S. 60 und das von ihm zitierte Wort Goethes: „Das einfach Schöne soll der Kenner schätzen, Verziertes aber spricht der Menge zu".)

**) „Ich wüßte kaum einen einzigen Mann von Bedeutung zu nennen, dem ich durchaus recht gewesen wäre" (Eckermann I. 12. Mai 1825) „Man war selten mit dem zufrieden, was ich hervorbrachte" (E. III. 4. Jan. 1824.). — Allerdings wird Goethe wohl recht behalten, wenn er sagt (E. II. 11. Okt. 1828): „Meine Sachen können nicht populär werden; wer daran denkt und dafür strebt, ist in einem Irrtum. Sie sind nicht für die Masse geschrieben, sondern nur für einzelne Menschen, die etwas Ähnliches wollen und suchen und die in ähnlichen Richtungen begriffen sind". Aber unsere Abiturienten sollten doch eben nicht zu der „Masse" gehören, und so erwächst der Schule hier eben eine besondere Aufgabe. Freilich der praktische Nutzen derselben, nach dem jetzt ja vor allem gefragt wird, dürfte nicht eben sehr groß sein.

ohne eine Herabsetzung des einen Dichters vor dem andern, ohne ein ästhetisierendes oder gar philosophierendes Gerede über ihre Werke, ohne Kritik und Poetik und Litteraturgeschichte: einzig und allein durch ein genaues, liebevolles Eingehen auf den Inhalt der Werke beider Dichter, durch ein Hervorheben gewisser der Gattung zwar eigentümlicher Eigenschaften, die sich aber — Kritik bleibe fern! — bei dem einen so, bei dem andern anders zeigen, so daß jeder von beiden zu seinem Rechte kommt, ein fertiges Urteil aber überhaupt nicht ausgesprochen wird, sondern es dem allgemeinen Eindrucke überlassen bleibt, wie der Schüler sich beiden Dichtern gegenüber stellen will.

3. Kritik und Ästhetik in der Schule.

Im allgemeinen ist es für mich ein Hauptgrundsatz, daß sich ein Lehrer bei der Erklärung jedes ästhetischen und kritischen Urteils über eine Stelle, ein Gedicht oder einen Dichter völlig zu enthalten hat. Lobende Redensarten halte ich für ebenso wenig angebracht als tadelnde. Daß von ersteren so viele, auch für die Schule verfaßten, Schriften voll sind, ist durchaus zu beklagen. Selbst Kern, der sie perhorresziert, ist nicht frei davon. Ebenso finden sie sich bei Leimbach in Masse. Ein Lieblingswort vieler z. B. ist „meisterhaft". In meinen Augen ist dasselbe meist eine Phrase; Gründe werden selten dabei angeführt. Was aber dem einen „meisterhaft" erscheint, erfährt von andrer Seite den stärksten Tadel, und dieser Tadel wird noch weit eher begründet als jenes Lob. Um ein Beispiel anzuführen: Schillers Wallenstein, wie wird er von den meisten hochgepriesen, wie sehr dagegen in Otto Ludwigs Shakespearestudien herabgesetzt! Und trotzdem: der Tadel des letzteren wird begründet; ihn kann ich recht wohl widerlegen und sehe es ein, wie der vortreffliche Mann sich so sehr irren konnte. Aber bei jenem Lobe kann man sich um so weniger etwas Bestimmtes denken, als dieselbe Redensart bei allen Gedichten und Dichtern, bald mehr, bald weniger variiert, wiederkehrt. Wenn der Schüler es fühlt, daß etwas „meisterhaft" sei, so braucht man es ihm nicht zu sagen, und wenn er es nicht fühlt, nützt solch Sagen nichts.

Anderer Ansicht hinsichtlich der Kritik ist Kern. Er sagt („zur Methodik des deutschen Unterrichts" S. 61): „Auf der obersten Stufe des Gymnasiums wird es zuweilen auch unvermeidlich sein, an Form oder Inhalt eines Gedichtes, das wegen seiner allgemeinen Vortrefflichkeit die schönste Geistesnahrung bietet, Kritik zu üben, natürlich nur da, wo das Formelle oder der Gedanke die klare Auffassung des Ganzen so erschwert, daß ein völliges Übergehen des Anstößigen unthunlich erscheint". Und die folgenden Seiten geben dann ein Beispiel solcher Kritik. Ich kann diesen Standpunkt nicht teilen. Entweder lasse ich dann solch Gedicht in der Schule überhaupt nicht lesen, oder ich versuche die Stelle so zu erklären, daß ein solcher Tadel wegfallen muß. Bestärkt werde ich in meinem Grundsatze durch folgende Thatsachen. Ich weiß, daß ganze Gedichte, so wie einzelne Stellen selbst von bedeutenden Männern nicht verstanden und infolge davon getadelt worden sind, bis endlich doch jemand kam, der sie völlig befriedigend erklärte. Ich beherzige ferner die Worte Lessings, „daß das Auge des Künstlers größtenteils viel scharfsichtiger ist als das scharfsichtigste seiner Betrachter; unter zwanzig Einwürfen, die ihm diese machen, wird er sich von neunzehn erinnern, sie während der Arbeit sich selbst gemacht und sie auch schon sich selbst beantwortet zu haben". Ich kenne der Beispiele mehr als eins, die diese Behauptung illustrieren, wie z. B. jene Stelle in Alexis und Dora, die Schillers Kritik und Tadel erfuhr, während Goethe ihn überzeugen konnte, daß er im Unrecht sei. Ich weiß auch von mir selbst, daß ich oft Stellen, die ich zu verstehen meinte, falsch aufgefaßt und erst später den wahren Sinn begriffen habe*). Alles das macht mich be-

*) Mag Kern selbst in dem nämlichen Buche ein Beispiel geben, wie leicht es auch scharfsinnigen Männern begegnen kann, nicht eben schwere Stellen falsch zu erklären. Nachdem er sehr ausführlich über die grammatische Behandlung der Lessing'schen Fabel „die Sperlinge" gesprochen hat, giebt er S. 32 als den „allgemeinen Gedankeninhalt der kleinen Geschichte, als die Lehre, die aus ihr zu entnehmen sei" den Satz an: „Was für Menschen das Brauchbarste ist, kann für Tiere ganz wertlos sein". Abgesehen davon, daß eine so armselige Moral wenig im Sinne Lessing's

hutsam und mißtrauisch in meine Einsicht und Fähigkeit, und so überlasse ich es ganz gern den Litterarhistorikern, die Flecken unserer Dichter ins helle Licht zu setzen, und bedaure es nur bei ihren Urteilen, daß unsre größten Geister sich nicht an sie wenden und von ihnen Rats erholen konnten. Ich bleibe dabei: fort mit solcher Kritik aus dem Unterricht des Lehrers!

Natürlich aber soll der Schüler erst recht in seinen mündlichen oder schriftlichen Darstellungen angehalten werden, Lob und Tadel durchaus zu vermeiden. Nach dieser Seite hin bleibe Kritik von der Schule ganz ausgeschlossen. Nur in zwei, verhältnismäßig seltenen Fällen

---

scher Fabeln ist, habe ich daran folgende Punkte auszusetzen. 1) Es ist zwar von einem Menschenwerke in der Fabel die Rede, aber nicht von Menschen selbst; die Tiere sind es ja, welche, wie gewöhnlich in den Fabeln, Menschen darstellen, und die Moral wird es daher auch hier nur mit letzteren, und nicht mit Tieren zu thun haben. 2) Die Wahl der Tiere, auf die Lessing in seinen Abhandlungen über die Fabel so großes Gewicht legt, ist bei Kerns Moral gar nicht beachtet. Die Sperlinge sind die Gassenjungen der Tierwelt; schon Schwalben, die doch ihre Nester noch weit mehr an alte Kirchen bauen, würden weniger am Platze gewesen sein. 3) Warum spricht Lessing gerade von einer Kirche? Und er wählt seine Worte in den Fabeln noch weit mehr als anderswo. 4) Die Handlung der Fabel tritt in Kerns Moral zu wenig hervor. Daß die Sperlinge die Kirche früher für brauchbar hielten und nachher erst verließen, ist doch ein wichtiger Umstand. (Ja, vielleicht dürfte selbst die Thatsache zu beachten sein, daß die Vögel auch vor dem Neubau der Kirche nur in einer äußerlichen Beziehung zu ihr standen). Es stecken also nach meinem Urteile in der Erklärung einer fünf Zeilen langen Geschichte etwa vier Ungenauigkeiten oder Mißverständnisse. Ähnliche Versehen begeht Kern in der folgenden Zeile hinsichtlich der Moral der Fabel von dem Huhn, das einen Diamant findet. Übrigens ist die Lehre der ersten Fabel meiner Ansicht nach folgende: Der Pöbel, der das Große und Erhabene nicht versteht, giebt auch den geringen Anteil, welchen er ihm zu schenken pflegt, alsdann auf, wenn ihm dasselbe keinen Nutzen mehr bringt. — Man kann im Anschluß an Lessings „Abhandlungen" eine Anzahl seiner Fabeln noch recht wohl Primaner, natürlich zu Hause, lesen lassen, damit sie nach schriftlicher Vorbereitung die Lehren derselben angeben. Man wird sich wundern, wie verkehrte Urteile da häufig zu tage treten werden. Und diese Übung regt sicherlich die Denkthätigkeit des Schülers im hohen Grade an.

halte ich letztere für berechtigt. Einmal nämlich,*) wenn es sich darum handelt, das Werk eines Dichters gegen verkehrte, und zwar bekannte, auch dem Schüler bekannte Angriffe andrer in Schutz zu nehmen. Wenn z. B. Goethes Egmont in der Prima erklärt ist, wird sich am Schluß der Lehrer recht wohl daran erinnern dürfen, daß seine Schüler vielleicht Schillers Rezension dieses Dramas schon gelesen haben oder recht bald lesen könnten. Und da er außerdem weiß, daß diese Rezension, so verfehlt sie auch sein mag, das Urteil über Goethes Egmont auch heut noch bei sehr vielen bestimmt, so handelt er, meine ich, sehr richtig daran, wenn er nach der Erklärung des Egmont zunächst diese Rezension selbst seine Schüler zu Hause lesen und darüber referieren läßt, dann aber in genauer Weise, Seite für Seite, die Grundlosigkeit der Schillerschen Ansicht darlegt. Eine derartige Antikritik, die den mißverstandenen Dichter wieder in sein gutes Recht einsetzt, halte ich für sehr am Platze. So finden sich in den Händen vieler Schüler die Lebensbeschreibungen unsrer drei größten Klassiker von Stahr, Palleske und Lewes. Wie viel verkehrte, absprechende Urteile kann man in diesen Büchern lesen! Namentlich ist Lewes reich daran, wie die Oberflächlichkeit seines Buches ja schon von andrer Seite gebührend gewürdigt worden ist. So z. B. beginnt er seine Beurteilung von Tasso mit dem Satze: „Tasso ist eine Reihe tadelloser Verse, kein Drama"; dann spricht er von dem „ruhigen (!) Lichtstrom spricht, der das Stück durchziehe". Da hab' ich allerdings, als ich dies Drama Primanern zu erklären noch einen Versuch zu machen wagte, am Schlusse meiner Erläuterungen auf die Verkehrtheit solcher Urteile hingewiesen und dann wohl auch die Warnung hinzugefügt: wenn sie so sähen, daß selbst erfahrene Männer, deren Handwerk recht eigentlich darin bestehe zu rezensieren und zu kritisieren, so leicht in den Fehler eines unmotivierten Urteils verfallen, so sollten sie doch nur auf der Hut sein und derartige Urteile lieber überhaupt nicht aus-

[1]) Über den zweiten Fall vgl. meine „Aufsätze und Disposit." S. 44; auch hier ist jeder Tadel und jedes Lob ausgeschlossen.

sprechen; zumal das niemals von ihnen verlangt würde und es von ihrer Seite aus immer, selbst wenn sie recht hätten, anmaßlich sein und bleiben würde, über die größten Männer der Nation zu Gericht zu sitzen. — Aber solche Antikritik wird, wie gesagt, nur selten vorkommen, und es ist auch kein Unglück, wenn man ganz auf eine solche Abschweifung verzichtet.

Was sodann die Ästhetik anlangt, so habe ich diesen vornehmen Namen natürlich im Unterricht nicht gebraucht, die Sache aber mit folgender Einschränkung aufzunehmen für notwendig gehalten. Ein lyrisches Gedicht, so weit es überhaupt der Erklärung bedarf, muß doch sicherlich anders behandelt werden, als ein episches, als ein Drama. Diese bestimmten Gesetze der Gattung, die in jedem Produkte zu tage treten, sind nicht in abstrakter, theoretischer Weise zu erörtern; es sind nicht etwa aus einem Drama Regeln über Anfertigung von Dramen im allgemeinen zu ziehen, wie G. Freytag dies thut. Vielmehr wenn man in jedem bestimmten Falle im einzelnen nachweist, d. h. durch Frage und Antwort den Schüler selbst finden läßt, wie hier bestimmte Teile und Momente vorhanden sind, die unter sich in einem bestimmten Verhältnisse stehen, wie in einem zweiten und dritten Falle in mehr oder weniger veränderter Weise sich Ähnliches zeigt, so wird sich, ohne das dies Resultat in seiner theoretischen Allgemeinheit, als Gesetz, als Regel, ausgesprochen wird, doch eine Gesamtanschauung von dem Wesen der betreffenden Gattung bilden. Etwa dasselbe meinen doch wohl die neuen Lehrpläne auf S. 18.*) Auch hier halte ich es für verkehrt, ein Urteil mit einfließen zu lassen, darzulegen z. B. daß gewisse Abweichungen von gewissen Regeln, welche die dramatische Technik festgestellt hat, ein Fehler seien. Derartige Unregelmäßigkeiten sollen eben als Eigentümlichkeiten eines Werkes aufgefaßt werden. Jedes Drama, jedes Gedicht bildet doch auch, abgesehen von jenen gemeinsamen Ge-

*) Auf das reichhaltige Material, mit dem Kern in seinem „Lehrstoff für den deutschen Unterricht in Prima“ (Berlin 1886) den letzteren belasten will, möchte ich schon aus Mangel an Zeit fast ganz verzichten.

setzen, einen Organismus für sich, ein Individuum, das sich als solches eben von allen andern Produkten seiner Gattung unterscheiden, und zwar nicht bloß inhaltlich unterscheiden muß.

4. Die übrigen Arten der Erklärung.

Allerdings wird nicht diese generische Erklärung, wie ich sie nach Boeckh lieber nennen möchte, in der Schule die Hauptsache sein, sondern die des Inhalts. Darüber sprach ich schon oben und in meinen „Aufsätzen und Dispos." S. 36. Auch sollte diese Erklärung nicht zu sehr am einzelnen haften, nicht etwa Vers für Vers, Satz für Satz durchnehmen wollen, sondern nur nach großen Gedankengruppen vor sich gehen, wie sie eine Disposition am besten aufzeigt. Im übrigen verweise ich auf S. 34 und auf meine praktische Ausführung.

Die sprachliche Erklärung, wie überhaupt die auf Einzelheiten eingehende, sollte meines Erachtens die allergeringste Zeit in Anspruch nehmen. Ja ich gehe so weit, auf diese Erklärung, falls die Zeit zu kurz wird, lieber ganz zu verzichten, als daß dadurch Wichtigeres verabsäumt werden müßte. Mancher wird wohl hier mit mir nicht übereinstimmen und mich für ungründlich halten, wenn ich sage: es schadet nicht viel, wenn dem Schüler diese und jene Stelle nicht ganz klar ist; wenn er nur in den Sinn und Geist des Ganzen dafür um so mehr eindringt, dann ist jener Schaden durch diesen Gewinn meines Erachtens völlig ausgeglichen*). Indes wer die Zeit auch noch zu

*) Vgl. O. Weißenfels (Horaz. S. 209) und den von ihm in der Anmerkung zitierten „Ungenannten", welcher sagt: „Im großen und ganzen ist auch die schlechteste Handschrift — antiker Schriftsteller — im stande, uns in Geist und Wesen des Autors einzuführen und, wem bei der schlechtesten Handschrift der Sinn des Geschriebenen nicht aufgeht, dem bleibt er auch verschlossen bei der besten Ausgabe." In diesen schlechten Handschriften wird manche einzelne Stelle unklar bleiben. Ebenso vielleicht auch in deutschen Dichtern, wenn man sie nicht Zeile für Zeile erklärt. Sicherlich liegt darin eine gewisse Oberflächlichkeit, die Weißenfels (S. 209) nicht zugeben will. Aber wenn ich eben nicht Zeit habe, überall gründlich zu sein — und wer könnte das? — so ver-

dem weniger Wichtigen behält, der möge fortfahren, recht gründlich zu sein, und wo möglich einen deutschen Dichter Vers für Vers erklären.

Endlich, meine ich, ist auch von der vierten Art der Erklärung, der individuellen, im allgemeinen abzusehen. Die Eigenart eines Dichters herauszufühlen, ist für die Schüler meist zu schwer. Doch scheinen mir gelegentliche Äußerungen, Beziehungen auf ähnliche Stellen oder Motive desselben Autors und Andeutungen über seine Art zu schaffen manchmal wohl am Platze zu sein. Namentlich werden am Schlusse der Erklärung von mehreren Werken desselben Dichters gewisse gemeinsame, für seine Individualität wesentliche Züge, fast von selbst zu tage treten. Aber auch hier sollten es nicht fertige Urteile sein, die überliefert werden; der Schüler soll vielmehr selbst denken und urteilen lernen, d. h. der Unterricht soll ein katechetischer sein. Aufsätze würde ich hierüber nicht machen lassen. —

Natürlich halte ich meine Methode nicht für die einzig richtige. Ich gebe zu, daß andre eine für ihre Person bessere haben mögen, und diese, besonders also ältere Kollegen, suche ich nicht für die meinige zu gewinnen. Ich weiß ja aus eigner Erfahrung, daß das schwer möglich ist. Ich wende mich vor allem an jüngere Lehrer, welche den schwierigen deutschen Unterricht in den obersten Klassen zum ersten mal übernehmen oder in ihren Grundsätzen noch nicht fest geworden sind. Sie sollen hier nur sehen, wie ein älterer Kollege es nach jahrelanger Praxis zu machen pflegte. Auch biete ich kaum etwas Neues: die theoretischen Grundsätze sind auch schon von andern ausgesprochen worden. Was aber Kollegen bei meiner praktischen Ausführung nicht gebrauchen können, mögen sie weglassen oder ändern. „Allen zu gefallen" ist schwer möglich, und ich möcht' es auch nicht, selbst wenn ich es könnte; indes „wer vieles bringt, wird manchem etwas bringen". Sollte ich nun aber den Weg ganz verfehlt haben, so fühlt sich vielleicht um so eher jemand, der es besser als ich ver-

---

zichte ich darauf in „Nebensachen", um die Hauptsache nicht zu versäumen.

steht, dazu aufgefordert, seine Methode praktisch vorzuführen. Wir, die wir Gegner der Litteraturgeschichte in der Schule sind, sollten die Zeit und Gelegenheit, die wir endlich gewonnen haben, ausnützen, sollten den leeren Raum, den da einige zu sehen glauben, aufs beste ausfüllen, sollten Hilfsmittel schaffen — wie deren ja die andre Partei im Laufe der Jahre vortreffliche geliefert hat —, um die es schade wäre, wenn sie ungebraucht liegen blieben, und sollten eine neue Generation von Lehrern, wenn sie noch nicht vorhanden ist, heranbilden, damit sie dereinst, falls es den Gegnern gelingen sollte die Litteraturgeschichte zurückzuführen, mit derselben Kraft und Überzeugung für ihre Sache und Methode eintreten, wie jene jetzt für die andre.

Es hat diese Art, Gedichte, besonders Dramen zu erklären, die geistige Kraft meiner Schüler in hervorragender Weise in Anspruch genommen. Ich habe aber nicht gefunden, daß diese geistige Arbeit, wie manche glauben, die Wirkung eines Gedichtes auf ein empfängliches Gemüt beeinträchtigte. Im Gegenteil, ich meine, die Bewunderung und Hochachtung für den Genius des Dichters hat nur zunehmen können, je größer die Einsicht in den Zusammenhang, in die Gliederung eines Ganzen wurde. Wenn der Schüler selbst es herausfand, wie jede Scene, jeder Akt, jeder Moment der Handlung notwendig von den vorhergehenden abhängt und die folgenden bedingt, „wie alles sich zum Ganzen webt, eins in dem andern wirkt und lebt", dann mußte doch wohl die Gesamtwirkung dieses Ganzen eine ungleich tiefere, mächtigere geworden sein als vorher, wo ihm solche Einsicht mehr oder weniger mangelte. Von einer „abstoßenden" Wirkung solcher Erklärungen hab' ich nichts spüren können. Daß sie bei manchem Lehrer diesen Erfolg haben kann, will ich zugeben. — Daß die Schüler aber wirklich infolge solcher Erläuterungen den Inhalt genau und richtig aufgefaßt hatten, zeigten ihre Aufsätze, am meisten die Klassen- und Abiturientenarbeiten, die ja auch, da sie natürlich ohne Exemplar anzufertigen sind, den Beweis liefern, wie viel dem Schüler vom Inhalte der gelesenen Werke im Gedächtnis geblieben ist.

II. Zur Erklärung deutscher Dramen.

1. Über das Lesen der Dramen.

Über das Lesen mit verteilten Rollen in der Klasse sprach ich mich schon in meinen „Aufsätzen und Dispos.“ aus (S. 34. Anm.). Höchstens könnte man die Schüler dazu anhalten, falls sie Zeit haben, sich zu vereinigen, um zu Hause ein Drama in dieser Weise zu lesen. In der Klasse nimmt erfahrungsmäßig — und das ist ja ganz natürlich — die Rolle, welche gerade einem Schüler zugeteilt ist, sein Hauptinteresse in Anspruch; über das übrige gehen sie mit einer gewissen Oberflächlichkeit hinweg und kommen so in den richtigen Zusammenhang nicht hinein. Und wenn nun Verkehrtheiten beim Lesen mit unterlaufen, die bei Schülern eben schwer zu vermeiden sind; wenn jemand nicht zur rechten Zeit einfällt, der vielleicht nachgeblättert hat, um zu sehen, wann er das nächste Mal wieder daran sein wird; wenn aus Unachtsamkeit ein andrer die Rolle beginnt und nun zwei zugleich lesen; wenn sich einer in grober Weise verspricht, ein Wort ausläßt, falsch betont, eine Bemerkung, eine Frage unrichtig auffaßt und so Sinn und Zusammenhang durch das Lesen entstellt wird: so entstehen Pausen oder ein nicht unberechtigtes Gelächter oder mehr oder weniger störende Verwunderungen, und der eigentliche Zweck des ganzen Lesens wird gar nicht oder sehr unvollkommen erreicht. Auch ist es ermüdend, wenn eine ganze Stunde lang nur vorgelesen wird, und die Aufmerksamkeit läßt von selbst nach. Für besser würde ich es schon halten, wenn ein und derselbe Schüler eine größere Stelle hintereinander liest, dem dann ein andrer folgt. Nur sollte er dann nicht in die Manier öffentlicher Vorleser verfallen, durch Änderung seiner Stimme die verschiedenen Rollen markieren zu wollen. Aber auch diese Art der Lektüre würde ich nur hin und wieder mal für gestattet halten. Schon die Zeit verlangt hier die größte Beschränkung, und in einer Prima würde ich ganz davon absehen. Aber gar die Erklärung eines Dramas damit zu beginnen, daß man dasselbe ganz in der Klasse lesen

läßt, halte ich für völlig verkehrt. Ein richtiges Lesen und Betonen ist ja gar nicht möglich. Der Schüler versteht zu vieles davon nicht; daher, selbst wenn er richtig und „schön“ liest, wird das häufig genug nur ein bloßer Schein sein. Also sollte, falls überhaupt Zeit genug vorhanden ist, das ganze Drama vorzulesen, diese Lektüre erst am Schlusse stattfinden. Dann wird der Schüler durch das Lesen weit eher zeigen können, wie weit er in ein richtiges Verständnis des Werkes eingedrungen ist. Auch wird dann das stoffliche Interesse, welches bei einer ersten Lesung ein so überwiegendes zu sein pflegt, daß gewisse Partieen vom Schüler für langweilig angesehen oder weniger beachtet werden, in diesem Grade nicht mehr vorhanden sein: er hat ja eingesehen, daß alles notwendig, daß jeder Punkt an seiner Stelle bedeutend ist. Für mich war schon Mangel an Zeit ein Hauptgrund, von solchem Lesen ganzer Dramen in der Klasse abzusehen. Doch einzelne kleinere Stellen oder Scenen müssen schon aus Gründen der Erklärung vorgelesen werden. Sodann kann, falls in der betreffenden Stadt sich ein gutes Theater befindet, nach einer solchen genauen Erklärung den Schülern angeraten werden, einer Vorstellung des Stückes beizuwohnen. Diese wird das Lesen in der Klasse, zum Teil wenigstens, ersetzen können; andrerseits aber wird sie auch natürlich weit mehr bieten und wirken als die beste Schülervorlesung. Im übrigen verweise ich auf den folgenden Abschnitt.

2. Vorträge der Schüler im Anschluß an ein Drama.

Der methodische Gang, in dem ich ein Drama erkläre, ist im wesentlichen folgender. Die ganze Klasse hat für die erste deutsche Stunde eines Semesters den ersten Akt des Dramas so genau zu Hause durchzulesen, daß die Schüler, je nach der Länge des Aktes einer oder zwei, den Inhalt desselben mündlich in zusammenhängender Weise anzugeben im stande sind. In den folgenden vier Stunden die nächsten vier Akte. Auf diesen „Vortrag“ müssen immer alle vorbereitet sein; jede einzelne Leistung wird vom Lehrer nach Inhalt und Form beurteilt und zensiert, wobei auch die Thätigkeit der Mitschüler in Anspruch zu nehmen ist. Hin-

sichtlich der Angabe des Inhalts hat der Schüler sein Hauptaugenmerk darauf zu richten, daß er das Wesentliche vom Unwesentlichen unterscheidet*) und wichtige „Stationen" der Handlung bestimmt hervorhebt. Hinsichtlich der Form verweise

*) Diese Übung scheint mir eine recht wichtige zu sein. Man sehe, was Paulsen (Geschichte des gelehrten Unterrichts S. 772) darüber sagt. Aber er irrt gewaltig, wenn er der Ansicht ist, daß für derartige Übungen in dem heutigen Gymnasium kein Raum vorhanden sei. Gewiß hat er recht, „das Fehlen derselben würde einen empfindlichen Mangel in der Vorbereitung unserer Studierenden zur Folge haben". Er hat allerdings nur „lehrhafte Prosaschriften" im Auge. Aber einmal: die Hauptübung, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, ist auch bei den obigen Inhaltsangaben vorhanden; ja, sie wird schon bei kleinen Gedichten in den untern und mittlern Klassen vorgenommen (vgl. Kern, zur Methodik S. 51). Sodann will ich nur die Prosaschriften nennen, deren Inhalt meine Schüler, und zwar alle, teils nach Privat-, teils nach statarischer Lektüre in dieser Weise in dem einzigen Jahre der Oberprima durch mündliche, zum Teil auch durch schriftliche Darstellungen reproduzierten: Lessings Litteraturbriefe (Auswahl), Abhandl. über die Fabel, über das Epigramm (I. 1—4. III. 1), wie die Alten den Tod gebildet, Laokoon, Hamburg. Dramaturgie; Goethes italienische Reise oder Dichtung und Wahrheit (nebst Werther). Nimmt man nun dazu mündliche Inhaltsangaben der einzelnen Akte von Minna von Barnhelm, Emilia Galotti, Götz, Egmont und Iphigenie, so sollte ich meinen, daß für das eine Jahr jene Übung, die Paulsen vermißt, reichlich genug gewesen ist. Und man glaube nicht, daß dieselbe aus Mangel an Zeit oberflächlich vorgenommen zu werden brauchte. Doch ich denke, schon meine „Erläuterungen" zu deutschen Dramen werden mich vor dem Vorwurfe der Oberflächlichkeit schützen. Den Nutzen, den solche Übungen für die Schüler hatten, stelle ich allerdings als einen bedeutenden hin, inhaltlich sowohl, wie hinsichtlich der Sprache. Vielleicht als am wirksamsten nach beiden Richtungen hin zeigte sich Goethes Dichtung und Wahrheit, das von den Schülern, sehr wenige Seiten ausgenommen, ganz gelesen werden sollte. Wundert man sich über Werther, so verteidige ich ihn aus zwei Gründen. 1) Eine ziemlich große, und zwar sehr wichtige Partiee aus Dichtung und Wahrheit bleibt unverständlich, wenn nicht die Lektüre von Werthers Leiden vorausgeht. 2) Man irrt, wenn man glaubt, daß die Schüler dieses Werk ohne solche Anregung lesen würden. Jedesmal wenn ich in Prima vorher danach fragte, meldeten sich kaum zwei, die es gelesen hatten. Später aber finden sie noch weniger Zeit und Anlaß zu dieser Lektüre. Es sollte doch aber der beste und ergreifendste Roman, den wir überhaupt haben, von keinem Abiturienten ungelesen geblieben sein. Allerdings wird man sich hier keine Inhaltsangabe

ich auf die Bemerkungen in meinen „Aufsätzen u. Dispos." S. 32—34. Auch sind die Schüler besonders daran zu gewöhnen, die indirekte Rede, so nahe sie bei der Inhaltsangabe eines Dramas auch liegt, möglichst zu vermeiden. Man gebe ihnen einige Anleitung dazu, verweise sie auf gute Vorbilder wie z. B. auf Goethes Inhaltsangabe der Vossischen Gedichte (Hempel Bd. 29. S. 433 u. ff.), der Möserschen Phantasieen (Bd. 22. S. 139). — Ferner bleibe ich dabei, daß es besser ist, die Schüler vom Platze aus sprechen zu lassen. Ich pflegte immer so zu verfahren und habe nicht

---

machen lassen dürfen, sondern allein durch Fragen muß sich der Lehrer überzeugen, daß und wie die Lektüre stattgefunden hat. Und zwar werden sich diese Fragen weniger auf den Gang der Handlung des Romans zu beziehen haben; denn hier wird das sachliche Interesse den Schüler von selbst zu gespannter Aufmerksamkeit angehalten haben. Aber gerade infolge dieses Interesses berücksichtigt er gar manche andre sehr wichtige Punkte weniger, und darauf haben die Fragen des Lehrers einzugehen. Damit man mich übrigens nicht so ohne weiteres mit der Lektüre von Werther zurückweise, erwähne ich, was Goethe selbst von diesem Romane sagte (Eckermann III. 2. Jan. 1824): „Es ist darin so viel Innerliches aus meiner eigenen Brust, so viel von Empfindungen und Gedanken, um damit wohl einen Roman von zehn solcher Bändchen auszustatten", und mache außerdem darauf aufmerksam, daß auch Eckstein dies Werk in Prima lesen ließ (vgl Programm der Leipzig. Thomasschule 80/81.). Ja er ging sogar noch weiter, wohin ich ihm nicht folgen würde: er gab im Anschluß daran das Aufsatzthema „die Homerlektüre im Werther". — Wenn nun etwa andre Lehrer des Deutschen derartige Übungen nicht anstellen lassen, so sind eben sie oder die Direktoren daran schuld, aber nicht das Gymnasium an sich. Die Zeit dazu ist vorhanden: man muß sie nur zu benutzen wissen, muß von Litteraturgeschichte absehen, darf auch nicht ganze Dramen und andre Werke in der Klasse lesen lassen. Und wenn diese Übung nun im allgemeinen wöchentlich dreimal angestellt wird — denn fast jede deutsche Stunde begann bei mir mit einem solchen Referate des Schülers —; wenn die Lehrer schon in den früheren Klassen derselben einige Zeit widmen — schon in Obertertia giebt das Lesebuch, giebt Schillers dreißigjähriger Krieg Gelegenheit dazu —; wenn ferner ebenso die Lektüre der antiken Klassiker also ausgenutzt wird, so sieht man wohl, wie wenig gerechtfertigt es ist, wenn Paulsen (S. 773) sagt: „Daß unser Gymnasium keine hinlängliche Gelegenheit zur Erwerbung (?) der Übung giebt, scheint mir unbestreitbar". Aber so mit Bestimmtheit ausgesprochen, zumal in einem bedeutenden Werke, machen solche Behauptungen

gefunden, daß Vorträge, die dann bei feierlichen Gelegenheiten von Schülern in der Aula gehalten wurden, schlechter ausgefallen wären, als die andrer, welche vorher in der Klasse vom Katheder zu sprechen gewohnt waren. Es schadet auch gar nicht, wenn ein junger Mensch hier noch etwas Schüchternheit behalten sollte. Sie macht oft besseren Eindruck als die redegewandte Dreistigkeit, wie man sie heutzutage oft recht frühzeitig wahrnehmen kann.

Die Schüler werden sich für diese „Vorträge" wohl zu Anfang Exzerpte machen müssen, namentlich wenn

---

natürlich Eindruck und dienen dazu, und das sollen sie ja auch zum Teil, das Gymnasium (hier nicht die Realschule!) in Mißkredit zu setzen. Und natürlich vor allem die alten Sprachen: denen soll dann die Zeit noch mehr verkürzt werden, als es so schon geschehen ist. Die würtembergischen Gymnasien sind gegen Paulsens Angriffe so eben von Mezger in Schutz genommen worden (Fleckeisens und Masius' Jahrbücher 1885 II. S. 486): „Diese beiden Fächer — Deutsch und Philosophie — haben in unseren würtembergischen Gymnasien und Seminarien seit Jahrzehnten bis zur Stunde die vom Verfasser — d. i. Paulsen — vorerst bloß gewünschte Stätte bereits thatsächlich unverkümmert inne"; (aber mit der Einschränkung, daß man von Kant, Lotze, Schopenhauer, Deskartes auch dort nichts liest; und wir wollen hoffen, daß diese Forderung Paulsens nie erfüllt werden wird.) Indes könnte nach diesen Worten Mezgers mancher Süddeutsche glauben, daß in diesem Punkte die norddeutschen Gymnasien gegen die seinigen zurückständen, da ja doch Paulsen nicht ohne Kenntnis der Sache so geurteilt haben müsse. Aber solch Urteilen findet leider gerade auf dem Gebiete des Unterrichts heutzutage nur allzuhäufig statt. Man kann auch wirklich nicht auf alle Angriffe, denen das Gymnasium jetzt ausgesetzt ist, antworten; sagt man doch geradezu, dasselbe „sei nicht einen Schuß Pulver wert." Solche Pamphlete sollte man nur niedriger hängen, damit andere deutlich sehen, welche Mittel man in diesem Streite zu gebrauchen nicht ansteht. Es scheint mir, als ob die Herren ihre eigene; an sich gute Sache dadurch schädigten. Wenn ich Paulsen zu dieser Kategorie von Angreifern rechnete, würde ich seinetwegen überhaupt nicht eine so lange Abschweifung vom Thema gemacht haben. Das ist mir aber freilich gerade in einem so gründlichen Buche aufgefallen, daß darin von der bedeutenden Stellung, welche sich der deutsche Unterricht allmählich im Gymnasium errungen hat, sehr wenig die Rede ist. Man wartet bisweilen darauf, doch auch darüber etwas zu hören z. B. S. 756, wo ausdrücklich von den alten und neuen „Aufgaben" des Gymnasiums die Rede ist und alle andern Disziplinen desselben an-

es sich um größere prosaische Abschnitte handelt. Sie werden eine kleine Disposition und damit die Hauptpunkte des Inhaltes dem Gedächtnis einzuprägen suchen; sie werden es aber sehr selten oder gar nicht nötig haben, das Ganze auswendig zu lernen. Natürlich darf der Schüler während des Sprechens nicht unterbrochen werden: auf die Mängel des sprachlichen Ausdrucks wie des Inhalts ist nachher einzugehen, wobei eine milde Beurteilung der ersteren wohl gerechtfertigt sein dürfte. Es genügt, wenn ein solcher Vortrag 5—10 Minuten lang dauert, bisweilen auch noch weniger Zeit. Dadurch, daß er wöchentlich drei-, in den früheren Klassen zweimal stattfindet, daß alle Schüler darauf vorbereitet, alle gewissermaßen dabei beteiligt sind, wird diese Übung weit extensiver und intensiver, als wenn in jedem Semester nur einer seinen auswendig gelernten Aufsatz hersagt. Daß die Schüler „eigene Gedanken" vortragen, habe ich bisher nicht für nötig gehalten, selbst bei

---

geführt werden, nur nicht Deutsch und Religion. S. 766 wird gar die Behauptung, „daß, wie lateinische Stilübungen ohne Zweifel am meisten geeignet seien, einen guten lateinischen Stil zu bilden, so für den deutschen Stil deutsche Lektüre und gut geleitete deutsche Übungen dasselbe leisten müßten", in einem Zusammenhange und in einem Tone ausgesprochen, als ob das heutzutage irgend jemand bestritte, während doch nach diesem Grundsatz auf dem Gymnasium der deutsche Unterricht schon längst gegeben wird. Daß Paulsen hier die Verhältnisse nicht hinlänglich kennt, beweisen auch die Worte (S. 767) „der neueste preußische Lehrplan lehne die Aufnahme der mittelhochdeutschen Sprache in den Gymnasialunterricht noch(!) ausdrücklich ab." Er weiß also nicht, daß dieser Lehrgegenstand einige Jahrzehnte lang thatsächlich vorhanden war, allmählich abnahm und jetzt durch die neuen Lehrpläne völlig aufgehoben worden ist. Bei diesem geringen Interesse, das ein so umfangreiches Buch der deutschen Sprache schenkt, ist man in der That überrascht, am Schlusse eine seitenlange Auseinandersetzung über diesen Gegenstand zu lesen, deren Ton und Inhalt schon aus der ersten Behauptung ersichtlich ist, „daß dieser Unterrichtszweig zu den in jeder Hinsicht(!) unentwickeltsten und häufig auch vernachlässigsten gehört." So werden verkehrte Ansichten über das Gymnasium verarbeitet. Das große Publikum, von Zeitungen oder Abgeordneten von solchen Urteilen in Kenntnis gesetzt, ist natürlich völlig überzeugt davon, daß ein Gelehrter, der die Vergangenheit so klar und einsichtig darlegt, doch auch auf demselben Gebiete die Verhältnisse der Gegenwart richtig aufgefaßt haben müsse.

ihren Aufsätzen nicht. Und die Reife im Abiturientenexamen hat sich nichts desto weniger gerade auch in den Aufsätzen dokumentiert. Sodann glaube ich nicht, daß die so von mir herangebildeten Schüler später*) irgend wie hinsichtlich ihrer Darstellungsweise oder ihres Urteils hinter denen im Rückstande geblieben sein werden, die man so frühzeitig daran gewöhnt hat, eigene Gedanken zu haben. Gewiß, sie sollen selbst denken lernen; aber dazu bietet die ganze Stunde, bietet jede Frage des Lehrers Gelegenheit genug. Ich erinnere noch einmal an das Wort von Bonitz, (vgl. meine „Aufsätze und Dispos." S. 9.), der auf diesen „Schein der Selbständigkeit verzichtet als auf etwas, was in diese Jahre noch nicht gehört," der einzig und allein „Reproduktion" verlangt und darlegt, wie damit auch den Anforderungen des spätern Lebens vollständig genüge gethan wird. Gewundert hab' ich mich indes, wenn trotzdem die neuen „Lehrpläne" (S. 18) von dem mündlichen Vortrage „der eigenen Gedanken" des Schülers sprechen.

3. Die Hauptgesichtspunkte bei der Erklärung eines Dramas.

Hat der Schüler so durch häusliche Lektüre das ganze Drama kennen gelernt, so wird er sich mit um so größerer Ruhe und Aufmerksamkeit der Betrachtung des Einzelnen hingeben. Dieselbe beginnt natürlich gleich in der ersten Stunde, sobald der Inhalt des ersten Aktes durch ein Referat vorgeführt ist. Einleitende Worte über Entstehung des Dramas u. s. w. sind nicht gerade zurückzu-

*) Es ist auch das ein recht wohlfeiler Angriff, den man auf das Gymnasium — natürlich nicht auf die Realschule — macht, und den die Zeitungen besonders gern wiederholen, daß die Studierenden nicht imstande seien, sich angemessen und gewandt auszudrücken. Von Professoren der Medizin hat man derartiges in der letzten Zeit mehr als einmal gehört. Ob sich wohl auch diese Herren die Mühe gegeben haben, zu konstatieren, woher in jedem Falle diese Erscheinung kommt? Wird nicht häufig genug — gerade wie in der Schule — mangelhaftes Wissen oder mangelhaftes Verständnis schuld daran sein? In dem einen Falle also hätten die Herren vielleicht selbst, in dem andern deren Schüler nicht ganz ihre Schuldigkeit gethan. Freilich ist es bequemer, einen dritten anzuklagen.

weisen, aber durchaus nicht notwendig. Jedenfalls sollte man sich hier so kurz als möglich fassen. Besser aber kann man sie am Schlusse der Betrachtung geben, einiges auch gelegentlich bei manchen Stellen mitteilen. Die Schüler werden bei der Besprechung das Buch wohl aufgeschlagen haben müssen; der Lehrer wird bald dahin kommen, zumal bei wiederholter Erklärung desselben Dramas, daß er das nicht mehr nötig hat. So auch bei prosaischen Werken. Nun geht die Betrachtung Scene für Scene vorwärts, zunächst in katechetischer Form. Die gründliche Vorbereitung, die seitens des Lehrers anfänglich stattfinden muß, habe ich ihm durch meine Erläuterungen erleichtern wollen. Es kann jede Scene nach zwei Gesichtspunkten hin betrachtet werden. Denn sie bildet einmal ein kleines Ganzes für sich; sie steht sodann im Zusammenhange mit den übrigen Teilen und hat eine bestimmte Bedeutung für das Drama. Nicht selten lassen sich aber diese beiden Punkte in der Besprechung nicht von einander trennen, und ohne Beziehung auf einander werden sie nie bleiben. Bisweilen wird es richtiger und angemessener sein, bei dem ersten Punkte länger zu verweilen und den zweiten möglichst abzukürzen, bisweilen auch umgekehrt. Allgemeine Vorschriften lassen sich hier schwer geben; in jedem einzelnen Falle wird sich die Sache anders gestalten. Nur weniges mag hervorgehoben werden.

Bei jeder Scene von einigem Umfange soll der Schüler, durch Fragen des Lehrers veranlaßt, die Gliederung derselben herausfinden. Zwei oder drei Hauptteile, mit wenigen Unterabteilungen, werden sich konstatieren lassen. Die Stellen, wo ein neues Moment, ein neuer Grund in die Debatte geworfen wird, sind anzugeben. Der Inhalt einer längeren Rede einer Person ist manchmal durch einen einzigen Satz auszudrücken.*) Solche Operationen mögen wohl auch formalen Wert haben und können als Verstandesübungen an-

*) „Auffallend ist es, daß alle Reden in Shakespeares Dramen, die ich bis jetzt untersucht habe, und darunter die längsten und lebendigsten . . . sich auf einen einzigen kurzen Satz zurückführen lassen" (O. Ludwig, Shakespearestudien S. 524; man lese die weitere Ausführung und den Beweis.)

gesehen werden; aber hier werden sie nur deswegen angestellt, weil sie oft allein schon hinreichend sind, in den Inhalt einer Scene einzuführen oder ein klareres Verständnis einer Stelle zu eröffnen. Daß dies eben ohne eine solche Anleitung nicht immer deutlich wird, beweisen die falschen oder nur halb richtigen Antworten, die auf derartige Fragen selbst von den besten Schülern gegeben werden. Demnach ohne eine solche „Analyse", so sehr dieselbe auch von einigen gemißbilligt wird, werden selbst Primaner kaum eine klare Einsicht in den Gang einer größeren Scene gewinnen. Derselbe logische Zwang, unter dem der Dichter bei seiner Arbeit stand*) oder der ihn später nötigte, so manches umzugestalten (vgl. Goethes Götz), soll auch dem Verstande des Lesers deutlich werden und so ein volles und richtiges „Wiedererkennen" eintreten. Daß diese Thätigkeit, die hier dem Schüler zugemutet wird, gar nicht so leicht ist, wie vielleicht mancher meint, das möge man einem Manne wie Freytag glauben (Technik. S. 184). So werden sich gewisse Hauptmomente einer Scene herausstellen, die unter sich einen bestimmten Zusammenhang haben. Von allen aber wird einer meist der herrschende sein — der sich gewöhnlich gegen Ende der Scene findet**) — auf den die andern

*) Nicht bloß so planvoll arbeitende wie Schiller, der sich bestimmte Dispositionsschemata anlegte (vgl. meine „Aufsätze und Disp.", S. 152. A. 3), sondern auch die, welche, wie Goethe, „bewußtlos und gleichsam instinktiv" zu dichten pflegten. „Das Schaffen geschieht doch in der Hauptsache mit einer Naturkraft, in welcher dem Dichter unbewußt derselbe logische Zwang thätig ist, den wir vor dem fertigen Kunstwerk durch Nachdenken als innewohnendes Gesetz des geistigen Schaffens erkennen" (Freytag, Technik des Dramas S. 233). Von diesem „logischen Zwange" während der Arbeit des Dichters spricht Freytag wiederholt z. B. S. 182. Übrigens arbeitete auch Goethe bisweilen nach einem „bestimmten Schema", das er vorher aufgeschrieben hatte (Vgl. Eckermann I. 15. Jan. 1827 — „Novelle" und „klassische Walpurgisnacht" — und sein Schema zur Nausikaa und zur natürlichen Tochter). Von Shakespeare urteilt Otto Ludwig (Shakespearestudien S. 450): „Man ist bei Shakespeare überall die tiefste Absichtlichkeit zu treffen gewohnt."

**) Vgl. Freytag, Technik S. 184. Es verdient dieser Abschnitt dieses Buches die besondere Beachtung des Lehrers; so auch die Analysen einzelner umfangreicher Scenen S. 188 und folgende. Wenn Laas bei der Erklärung der Dramen auf Aristoteles' Poetik

mehr oder weniger hindrängen, den sie herbeiführen und stützen. In diesem Sinne wird die Scene als ein Ganzes aufgefaßt werden können, dessen Grundgedanken*) in einem einzigen Satze auszusprechen den Schluß dieser Betrachtung bilden kann; obwohl das nicht immer nötig ist.**)

Sodann handelt es sich darum, anzugeben, welche Stelle eine Scene im Organismus des Ganzen einnimmt. In welchem Zusammenhange steht sie mit der zunächst vorhergehenden? Welche sonst früher angeknüpften Fäden werden in ihr fortgeführt? Worin liegt der eigentliche Fortschritt, den die Handlung in dieser Scene macht? In wiefern kann dies neue Moment auf die folgenden Ereignisse von Bedeutung sein? Dieser Fortschritt braucht durchaus nicht etwa in einem besonderen Ereignisse oder in einem Entschlusse zu bestehen. Es genügt, wenn auch nur der Anfang dazu vorhanden oder eine geringe Änderung eingetreten ist. Indem ein Drama „die innern Prozesse vorführt, welche der Mensch vom Aufleuchten einer Empfindung bis zu leidenschaftlichem Begehren und Handeln durchmacht, sowie die Einwirkungen, welche eigenes und fremdes Handeln in der Seele hervorbringt" (Freytag, S. 16), sind auch alle kleinen psychologischen Veränderungen von Wichtigkeit, welche während dieses Prozesses vor sich gehen. Wenn infolge der Worte und Gründe des einen die Stimmung, das Verhältnis der Sprechenden zu einander oder einer bestimmten Sache gegenüber, am Schlusse einer Scene ein anderes geworden ist, als es am Anfang derselben war, so besteht eben in dieser Veränderung, so

zurückgehen wollte, so halte ich das Buch von Freytag für weit geeigneter. Alles, was der erstere richtig behandelt, ist auch bei diesem vorhanden, aber außerdem noch so sehr viel anderes, was dem griechischen Kunstrichter völlig fehlt. Und darunter sehr Wichtiges.

*) Die Übung, den Grundgedanken eines Gedichtes zu finden, sollte schon in Tertia vorgenommen werden. Vgl. die Grundgedanken der Schillerschen Romanzen in meinen „Aufsätzen" Seite 111.

**) Wenn Freytag (S. 188) darlegt, so wie das Drama in 5 Akte zerfalle, habe auch jede Scene fünf entsprechende Teile, so werden wir wohl in der Schule auf einen Nachweis der letzteren Verzicht leisten.

klein sie auch sein mag, die dramatische Bewegung des Auftrittes.

Findet aber in einer Scene ein solcher Fortschritt nicht statt, so fragt es sich, worin sie sonst eine Beziehung zur Handlung des Dramas habe. Denn irgend ein Zusammenhang mit derselben muß vorhanden sein; ein Stehenbleiben der Handlung wird nie umsonst geschehen. Die Fragen, die dann dabei zu stellen sind, werden sich in jedem einzelnen Falle nach dem Inhalte der Scene zu richten haben. Nur selten wird eine Episode (z. B. Tell und Parricida) anzunehmen sein. Schilderungen von Zuständen — im Gegensatz zur Bewegung der Handlung — sind für ein Drama oft notwendig und zum Teil wirkungsvolle Ruhepunkte.*) Aber auch Episoden sind nicht etwa Fehler, sie sollen als ein „Schmuck" des Dramas (Freytag S. 41) hingestellt werden. — Doch lassen sich nicht bei jeder Scene alle diese Fragen erörtern, und einige derselben können auch gut auf die Schlußbetrachtung eines ganzen Aktes verschoben werden. Welche Teile und Momente im Zusammenhange des Dramas besonders hervorzuheben sind, davon später.

Gewöhnlich hat ein Drama eine bestimmte Farbe. Auf dieselbe (Freytag, Technik. S. 284) ist gleich in den ersten Scenen aufmerksam zu machen, jenes Wort selbst aber besser zu vermeiden. Besondere Betrachtung verdient aber „das wichtigste Material, welches dem Stücke Farbe giebt," die Sprache (Freytag. S. 286). Allerdings nur bei Dramen, die darin eine scharf ausgeprägte Eigentümlichkeit haben, wie z. B. Goethes Götz und Iphigenie, Schillers Tell und Jungfrau. Hat man diesen Punkt bei der ersten Scene etwas sorgfältiger untersucht, so genügt es später nur gelegentlich, in besonders auffälligen

*) Vgl. darüber G. Freytag und O. Ludwig (z. B. S. 158). Wenn Günther das Gegenteil behauptet „das Drama verlangt einen stetigen Fluß der Aktion" (S. 400 und sonst), so hat er seine Ansicht nicht bewiesen und ist im Widerspruch mit sich selbst und mit den besten Dichtern und Dramen, die wir haben. Doch werden Episoden häufig ohne Grund angenommen; so z. B. von Freytag, wenn er den schwarzen Ritter in der Jungfrau, von O. Ludwig, wenn er die Montgomeryscene für Episode erklärt.

Stellen, darauf zurückzukommen: der Schüler wird dann schon von selbst bei der Lektüre darauf achten.

Sind in dieser Weise sämtliche Scenen eines Aufzuges besprochen — über die kürzern wird man gewöhnlich schnell hinweggehen können — so muß am Ende ein jeder Akt als Ganzes betrachtet werden. Völlig ohne Wiederholungen wird es dabei wohl nicht abgehen. Aber bei einiger Geschicklichkeit des Lehrers werden sich dieselben recht sehr beschränken lassen. Auch wird dabei vielfach eine neue Beleuchtung der Einzelheiten eintreten, und mancher Punkt, den man beim schnellen Fortschreiten zuerst absichtlich überging, wird jetzt zur Sprache kommen und im Zusammenhang des Ganzen, mit andern ähnlichen verbunden, besser verstanden werden können. Wie jede Scene, hat auch jeder Akt bestimmte Abschnitte, die sich scharf von einander abheben und zu einander in bestimmtem Zusammenhange stehen, ebenso wie jeder Akt mit dem vorhergehenden und folgenden. In jedem Akt wird ein, werden bisweilen auch zwei Hauptmomente vorhanden sein, die dann als solche bestimmt zu bezeichnen sind. So wird eine Übersicht über das Ganze, die bei der Besprechung der Einzelheiten verloren gehen kann, gewonnen werden. Diese zusammenfassende Betrachtung am Schlusse eines Aktes wird der Lehrer nicht selten am besten selbst in zusammenhängender Darstellung geben. Ja, es werden sich auch wohl schon einzelne Scenen finden, wo diese Art des Unterrichts dem katechetischen vorzuziehen ist. Bisweilen wird man es auch thun müssen, um schneller vorwärts zu kommen (vgl. Kern, „zur Methodik" S. 55). Hier den richtigen Weg und einige Abwechselung zu finden, ist Sache des Lehrers. Wo in einer Scene das Gefühl in stärkerer Weise sich ausspricht, sind verstandesmäßige Fragen nicht am Platze; ja da ist manchmal, durchaus aber nicht immer,*) jedes Wort der Erklärung überflüssig. Doch

*) Denn mit den Auseinandersetzungen Kerns („zur Methodik" S. 38—40) bin ich nicht völlig einverstanden. „Man soll nicht erklären, was der Erklärung gar nicht bedarf. Dadurch tötet man geradezu die Wirkung, welche das Unbesprochene, vom Schüler klar Aufgefaßte und lebhaft Gefühlte ausüben könnte." Vollständig richtig, und in vielen Fällen wird man danach verfahren. Aber

kann jene Zusammenfassung eines Aktes auch dem Schüler für die nächste Stunde als „Vortrag" überlassen werden; vielleicht auch als kleine schriftliche Arbeit, bei umfangreicheren Stoffen geradezu als Aufsatz, für den sich ein angemessenes Thema wohl finden wird. (Vgl. z. B. in meinen Erläuterungen zu Goethes Götz den Schluß des ersten und dritten Aktes.) Überhaupt, nach den ersten fünf Stunden, hinsichtlich welcher oben gesagt wurde, wie der Schüler sich häuslich darauf vorzubereiten habe, hat der Lehrer für jede

---

wenn nur jemand sicher sagen könnte, was ein Schüler „klar aufgefaßt hat und lebhaft fühlt" und was für ihn „der Erklärung nicht bedarf." Dabei kann man sich doch großer Täuschung hingeben. Kern behauptet zwar: „Das Tiefernste der ganzen Menschennatur . . . ist entweder jedem Menschen, auch dem ungebildetsten, von vornherein verständlich, sobald es durch das treffende Wort des Dichters zum klaren Ausdruck gelangt, oder bleibt ihm, wenn sein eigenes Seelenleben von den geschilderten Stimmungen nie ergriffen war, immer dunkel und verschlossen". aber ich halte die Behauptung für unrichtig und finde seinen Beweis nicht ausreichend. Ich kann hier nicht ausführlich widerlegen, warum mir sein Vergleich mit einer Landschaft nicht zutreffend erscheint. Ich sage: von jedem guten Gedicht, auch einem kleinen, lyrischen gilt das Wort Goethes, welches Kern selbst anderswo anführt („Lehrstoff in Prima" S. 9): „Davon hat der gemeine Liebhaber keinen Begriff, er behandelt ein Kunstwerk wie einen Gegenstand, den er auf dem Markte antrifft; aber der wahre Liebhaber sieht nicht nur die Wahrheit des Nachgeahmten, sondern auch die Vorzüge des Ausgewählten, das Geistreiche der Zusammenstellung, das Überirdische der kleinen Kunstwelt; er fühlt, daß er sich zum Künstler erheben müsse, um das Werk zu genießen; er fühlt, daß er sich aus seinem zerstreuten Leben sammeln, mit dem Kunstwerke wohnen, es wiederholt anschauen und sich selbst dadurch eine höhere Existenz geben müsse." Und ich zitiere selbst noch ein zweites von Goethe (bei Eckermann I. 18. Jan. 1825). „Unsere Frauenzimmer (ebenso Schüler!) haben davon nun vollends keine Ahnung. Dies Gedicht ist schön, sagen sie, und denken dabei bloß an die Empfindungen, an die Worte, an die Verse. Daß aber die wahre Kraft und Wirkung eines Gedichtes in der Situation, in den Motiven besteht, daran denkt niemand. Und aus diesem Grunde werden denn auch Tausende von Gedichten gemacht, wo das Motiv durchaus Null ist und die bloß durch Empfindungen und klingende Verse eine Art von Existenz vorspiegeln". — „Das Tiefernste der Menschennatur" bleibt doch oft genug dem gewöhnlichen Menschen unverständlich und wird von ihm nicht gefühlt. Besonders auch dann, wenn dasselbe in einfachen Vorgängen dargestellt oder in schlichten

folgende Stunde ein kleines Thema zu stellen, über welches der Schüler beim Beginn derselben zu sprechen hat; und zwar möglichst im Anschluß an die Scene, welche eben vorliegt. Es ist für letzteren schon eine Arbeit, die Resultate, welche durch Fragen und Antworten während des Unterrichts gewonnen sind, zusammenhängend darzustellen.

Worten ausgedrückt wird, (Vgl. S. 18 u. Anm. 1). Aber, ich meine, auch wenn jemand selbst „von solchen Stimmungen noch nie ergriffen war," brauchen sie ihm nicht völlig „verschlossen" zu bleiben. Fast jedes Drama liefert den Beweis. Wer auch sonst Eifersucht nicht kennt, Shakespeares Othello wird ihn darüber klar machen. Ich erinnere auch an das, was ich S. 13 (Anmerkung) sagte, daß der Schüler doch wohl vielleicht daran gewöhnt, dazu erzogen werden kann, das Große und Schöne, das Ernste und Tiefe nachzuempfinden. So wegwerfende Worte wie „ein Gefühl eintrichtern wollen" (Kern, S. 41) mögen ja wohl auf manchen Eindruck machen; aber es ist nicht viel damit gesagt. Der verkehrte Weg, der eingeschlagen werden kann, macht die Sache selbst noch nicht verkehrt. Versucht man denn nicht häufig genug, auch durch Worte auf ein Gefühl zu wirken; wenn es schlummert, es zu erregen; wenn es vorhanden ist, es zu verstärken oder ihm eine bestimmte Richtung zu geben? Und nicht am seltensten in unserm Schulleben Nennt man das etwa auch ein „Eintrichtern"? Gerade was die Gefühlslyrik betrifft, bei der Kern Erklärungen für störend hält, so kommt es nicht selten vor, daß der unvorbereitete Leser weit weniger fühlt, als in einem Gedichte liegt. Der Dichter verschweigt da so häufig die Situation, die man voraussetzen muß, oder die Empfindungen, die seinem Ausbruche des Gefühls vorausgingen, und infolge davon ist ja die Wirkung oft so gewaltig und ergreifend. Wer nun ohne solche Voraussetzungen das nachfühlen kann, gut; wer aber nicht, dem kann doch vielleicht, ohne „salbungsvollen Ton", in einfachen Worten, die an gewöhnliche Vorgänge und Stimmungen anknüpfen, gewissermaßen „die Leiter" gegeben werden, die, wie Lessing sagt, „der Dichter nach sich gezogen hat", und der Leser kann so möglicherweise in den rechten Seelenzustand versetzt werden, der ihn zum Empfinden und zum Genusse auch solcher Gedichte empfänglich macht. („Beziehungen auf Lebensverhältnisse" u. s. w. sind weit eher störend!) Ein Beispiel, das mir deswegen noch nicht unrichtig zu sein scheint, weil es der Gedankenlyrik angehört: Goethes „Zueignung" gipfelt in den beiden letzten Strophen: „Und wenn es dir und deinen Freunden schwüle" und: „So kommt denn Freunde, wenn auf euren Wegen", mit Hinzunahme des vorhergehenden Verses „der Dichtung Schleier aus der Hand der Wahrheit." Hier hat uns der Dichter selbst allmählich, vom Allergewöhnlichsten ausgehend („Der Morgen kam,") in die rechte Situation und Stimmung versetzt, in welcher jene beiden Strophen

Nicht selten wird man dadurch auch manche Erörterung in der Klasse abkürzen können.*) Themata dieser Art habe ich am Schlusse meiner „Erläuterungen" jedesmal zusammengestellt; es lassen sich deren aber weit mehr finden. Es

einen weit tieferen Eindruck auf uns machen müssen, als wenn sie, was ihr Inhalt recht gut gestattete, ohne jene Vorbereitung das Motto zu Goethes Werken bildeten. Wenn wir gewöhnlichen Menschen das nun auch nicht in der Weise werden machen können wie hier Goethe: warum sollen wir es nicht wenigstens versuchen, um eben andern einen Dienst zu leisten? Wer es freilich in einfacher, schlichter Sprache nicht kann, ohne langweilig und trocken zu werden, der soll es nur bleiben lassen. Aber ich erinnere noch einmal an das oben gegebene Beispiel (S. 11 Anmerkung). Allerdings sollte nach meinem Gefühl dies Gedicht „Über allen Wipfeln," wenn überhaupt, nur in den oberen Klassen vorgeführt und aus den gewöhnlichen Lesebüchern verbannt werden. Und noch weit mehr das andere: „Der du von dem Himmel bist." Kern sagt: „Ich wüßte nicht, welchen Nutzen es bringen sollte, solchen Liedern auch nur ein erklärendes Wort hinzuzufügen." Indes was man nicht sieht, kann ja doch trotzdem vorhanden sein. Natürlich eine Hinweisung auf Frau von Stein wäre eine Verkehrtheit. Aber sollte ein Schüler, ein Primaner Worte wie: „Ach, ich bin des Treibens müde! Was soll all' der Schmerz und Lust?" wirklich „klar aufgefaßt und lebhaft empfunden" haben? Hoffentlich nicht; hoffentlich ist „sein eigenes Seelenleben von dieser Stimmung nie ergriffen worden". Aber man wird ihn, ähnlich wie oben Plüß bei jenem andern Gedichte, ähnlich wie der dramatische Dichter es mit seinem Leser macht, in eine solche Stimmung versetzen können, daß er auch ungewöhnliche, ihm unbekannte psychologische Vorgänge wohl nachfühlen kann. Horaz würde aus einem solchen Gedichte 5—10 Strophen gemacht haben, und die würden Schülern wohl verständlicher gewesen sein als die kurze und einfachere Sprache Goethes. Gewiß, eine solche Erläuterung ist nicht immer möglich. Dann bleiben solche Gedichte besser von der Schule fern. Andrerseits ist sie in der That bei sehr vielen (z. B. „Wie herrlich leuchtet mir die Natur") überflüssig und schädlich. Hingegen „Füllest wieder Busch und Thal" bedarf erläuternder Worte, so nahe auch die Gefahr liegt, durch verkehrte Behandlung dieses Gedichtes „die Zartheit seines inneren Lebens zu verletzen." Aber ohne dies thun zu müssen, „kann man demselben durch Worte zu Hülfe kommen." Allerdings wäre das verkehrt, solch Gedicht „von der ersten bis zur letzten Strophe durchzunehmen, dabei wohl gar der vermutlichen Veranlassung zu erwähnen." (Kern S. 46.)

*) Als eine Folge dieser sehr reichlichen Übung im Sprechen könnte die Zahl der Aufsätze vermindert, dafür aber ihr Wert und Umfang bedeutender werden, wie ich deren in meinen „Aufsätzen

ist klar, daß auf diese Weise der Unterricht ein einheitlicher bleibt. Wird bald über dies, bald über jenes Thema gesprochen, das sich der Schüler wo möglich gar selbst wählen kann, so geht diese Einheit verloren. Und diese letzteren, meist etwas langen Vorträge ermüden die übrigen Schüler weit mehr als eine etwa 5—10 Minuten dauernde Wiederholung. Auch hat von dieser die ganze Klasse Nutzen, von jener Leistung nur gewöhnlich ein Schüler, und selbst der nicht einmal immer.

4. Die Technik des Dramas in der Schule.

Bei der Besprechung der einzelnen Scenen und Akte verdienen nun gewisse Stellen des Dramas eine besondere Berücksichtigung. Der Lehrer wird sich durch Freytags „Technik des Dramas", ebenso durch Günthers „Grundzüge der tragischen Kunst", gründlich über dieselben bekannt gemacht haben. Selbstverständlich wird er nicht alles in diesen Büchern darüber Gesagte für den Unterricht verwerten können, wohl aber das Wesentlichste. Die technischen Ausdrücke dürften besser zu vermeiden sein: die Sache soll der Schüler verstanden haben. Er hängt sich sonst zu gern an solche Schlagwörter und thut sich was darauf zu gute, glaubt damit Eindruck zu machen und gebraucht sie dann oft genug ohne rechte Überlegung. „Denn eben wo Begriffe fehlen" u. s. w*). Das, worauf es ankommt, kann man

---

und Dispositionen" gegeben habe. Auch in der Sammlung von Wendt finden sich sehr viele umfangreiche Arbeiten. Schrader (Verfassung der höheren Schulen S. 28) sagt mit Recht „vierwöchentliche Aufsätze seien eine zu starke Arbeitshäufung". (Vergl. „Auff. und Dispos." S. 28.)

*) Wie viel Erwachsene machen es nicht ebenso! „Um Gedanken und Anschauungen ist es den Leuten auch gar nicht zu thun. Sie sind zufrieden, wenn sie nur Worte haben, womit sie verkehren, welches schon mein Mephistopheles gewußt und nicht übel ausgesprochen hat: „Vor allem haltet euch an Worte" u. s. w. (Goethe bei Eckermann II. 16. Dez. 1828). Aber zu diesen „Leuten" sollten unsere Abiturienten eben nicht gehören. — Um die Schüler nicht an Worte zu gewöhnen, bei denen sie sich nichts Klares denken können, vermeide ich auch den Ausdruck „Idee eines Dramas". (Vgl. „Aufsätze und Dispositionen" S. 111 Anmk.) Ja, ich würde das Wort „Idee" auch bei psychologischen Erklärungen nicht anwenden; ganz abgesehen davon, daß ich die be-

Schülern auch ohne diese Terminologie völlig verständlich machen. Nur den Ausdruck „Höhepunkt" möchte ich hier beibehalten. Es wird dem Schüler bald klar, wie eine Handlung von einer bestimmten Stelle ausgeht, sich weiter entwickelt und in einer Scene gewissermaßen ihren höchsten Punkt erreicht; wie dann dies Moment in dem Kampfe, den jedes Drama darstellt, von besonderer Bedeutung wird und schließlich nach einigen Stufen das Ende desselben herbeiführt. Diese auf- und absteigende Linie wird sich dem Schüler leicht in jedem Drama nachweisen lassen. Am klarsten in den Stücken Schillers, Lessings und Shakespeares. Man vergleiche darüber die Ausführung Freytags.

Wenn ich nun im einzelnen die Stellen bespreche, auf welche die Schüler besonders aufmerksam zu machen sind, so folge ich dabei durchaus der Darstellung Freytags und hebe nur das hervor, was aus derselben meines Erachtens für die Schule verwertbar ist. Noch bemerke ich, daß ich nicht diese Betrachtung des Technischen für die wichtigere halte, sondern jene erstere. Man kann den Inhalt den Gang und Zusammenhang eines Dramas, völlig verständlich machen, ohne auf die meisten dieser Punkte einzugehen. Und wenn die Zeit fehlt, wird man sich eben auf das Wichtigere beschränken müssen.

Eine Hauptthätigkeit des dramatischen Dichters, die des Motivierens, wird dem Schüler bald begreiflich gemacht werden müssen, wobei es gleichgiltig ist, ob man diesen Ausdruck gebrauchen will oder nicht. Ebenso leicht wird man klar machen können, daß die zurückgehende Kette von Ursache und Wirkung einmal ein Ende nehmen muß, daß der Dichter eben nicht alles motivieren kann, wenn er nicht die unbedeutendsten Dinge mit aufnehmen oder bis auf die Erschaffung der Welt zurückgehen will. Wenn z. B. Goethe (Eckermann II. 25. Mai 1831) in Schillers Wallenstein die beiden Verse: „Ein Hauptmann, den ein

---

kannte Definition, die Vernunft sei das Vermögen der Ideeen für falsch halte. Die Unterscheidung: der Verstand bildet konkrete, die Vernunft abstrakte Vorstellungen (d. i. Begriffe) und operiert mit ihnen, ist klar und ausreichend. Wo die „Idee" anfängt, beginnt auch hier die Unklarheit. Vergl. Kern „Lehrstoff in Prima" S. 76. 77.

andrer erstach, ließ mir ein paar glückliche Würfel nach" einfügen zu müssen glaubte, um zu motivieren, wie ein Bauer in den Besitz falscher Würfel gekommen sei, so mag Schiller diese Zuthat mit Recht aufgenommen haben. Daß eine weitere Motivierung, warum denn der eine Hauptmann den andern erstochen habe, wenn nicht lächerlich, so doch sehr überflüssig wäre, wird der Schüler wohl einsehen*). Es wird also jedes Drama gewisse zeitliche und örtliche Zustände, Verhältnisse, Bedingungen als gegeben annehmen, ohne sich auf eine Motivierung derselben einzulassen. In den ersten Scenen wird der Leser oder Zuschauer mit diesen Voraussetzungen („Exposition") bekannt gemacht; sie bilden einen besonderen kleinen Teil des Dramas. Aber allerdings nur begrifflich, nicht etwa räumlich. Denn diese Darstellung von Zuständen reicht häufig auch bis in den zweiten

*) Ob übrigens Goethe, der ja überhaupt sorgfältiger zu motivieren pflegte als sein Freund, hier nicht zu ängstlich gewesen ist, möchte doch noch fraglich sein. Für gewöhnliche Zeiten wird es unwahrscheinlich bleiben, daß ein Bauer falsche Würfel besitzt. Aber nach sechszehn Kriegsjahren, in denen auch alle ländlichen Verhältnisse in die allgemeine Unsittlichkeit und Verworfenheit mithineingezogen werden mußten, wird man die Sache sicherlich begreiflicher finden und die beiden Hauptleute für nicht so ganz notwendig halten. — Wichtiger scheint eine andere Motivierung, zu der Goethe Schiller bewogen hat. „Ich weiß, was ich mit ihm beim „Tell" für Not hatte, wo er geradezu den Geßler einen Apfel vom Baume brechen und vom Kopfe des Knaben schießen lassen wollte. Dies war nun ganz gegen meine Natur, und ich überredete ihn, diese Grausamkeit doch wenigstens dadurch zu motivieren, daß er Tells Knaben mit der Geschicklichkeit seines Vaters gegen den Landvogt großthun lasse, indem er sagt, daß er wohl auf hundert Schritte einen Apfel vom Baume schieße. Schiller wollte anfänglich nicht daran, aber er gab doch endlich meinen Vorstellungen und Bitten nach und machte es so, wie ich ihm geraten." (Eckermann I. 18. Jan. 1825.) — Freier über diesen Punkt denkt Goethe in Riemers Mitteilungen II. S. 710: „Motivieren bedeutet in dem bisherigen Verstande, von dramatischen Handlungen, das Individualisieren derselben bis ins Unendliche; so daß, wenn etwas bloß allgemein angedeutet war, nämlich ein Mögliches, — es sogleich hieß: die Handlung wäre nicht motiviert genug; z. B. der Haß zwischen zwei Brüdern. Aber das ganze Verlangen ist lächerlich: denn zuletzt muß doch etwas bloß zugegeben werden, weil es irgendwo möglich ist und folglich auch möglich sein kann. Warum also nicht gleich anfangs?"

Akt hinein, nachdem längst die Handlung begonnen hat; ja sie kann sich über sämtliche Akte ausdehnen und ist oft genug in der Bewegung der Handlung selbst enthalten.

Diejenige Stelle des Dramas, an welcher diese Bewegung anhebt, ist als solche bestimmt zu bezeichnen. Andeutungen auf dieselbe werden vorausgehen; langsam wird man darauf vorbereitet, und diese Punkte sind von Wichtigkeit. Aber ein bestimmtes Ereignis, eine Nachricht, ein Entschluß, ein Befehl bringt mit einem Mal die Zustände in Fluß. An dieser Stelle schon wird sich zeigen lassen, daß in jedem Drama ein Kampf vorhanden ist. Ein einzelner Mann oder eine ganze Partei steht einer andern gegenüber; den Sieg davon zu tragen, ist das Hauptbestreben beider. Der Kampf kann vielleicht recht lange dauern, wie z. B. im Faust. Aber der Verlauf ist im ganzen überall ähnlich. Durch die Gewalt der Umstände und durch den eigenen Charakter werden die Personen in die Lage gebracht, bestimmte Thaten zu thun oder auch zu unterlassen, und dies Thun oder Unterlassen führt durch mehr oder weniger Stufen hindurch das Ende der Handlung herbei. Dieser Kampf kann im Innern der Menschenbrust oder zwischen zwei persönlichen Gegnern, er kann in Privatverhältnissen, er kann in der Geschichte vor sich gehen; er kann sich mehr auf materiellem oder mehr auf geistigem Gebiete abspielen; er kann zur Versöhnung beider oder zur Vernichtung der einen Partei führen, und danach kann man das Drama in verschiedene Arten einteilen. In der Schule scheinen mir alle diese Einteilungen unerheblich zu sein. Nur auf jenen durchgehenden Hauptzug sollte bei jedem einzelnen Drama aufmerksam gemacht werden, und zwar sogleich an derjenigen wichtigen Stelle des ersten Aktes, wo der eigentliche Kampf beginnt. Auf die beiden Konstruktionen einzugehen, die ein Drama in dieser Beziehung haben kann, je nachdem dasselbe „im Spiel oder Gegenspiel aufsteigt," (Freytag S. 91 u. f.) halte ich nicht für nötig.

Ist die Handlung in Bewegung, so wird sich, wenn nicht noch im ersten, so im zweiten Akt eine Stelle finden, an welcher ein Ereignis eintritt, durch welches die Absicht der

Hauptperson oder seiner Gegner einen bedeutenden Schritt ihrem Ziele näher kommt. Welche Stufen allmählich bis zu diesem Ereignis hinführen, wird die Betrachtung der einzelnen Scenen zu zeigen haben. Noch wichtiger ist dann dasjenige Moment, gewöhnlich im dritten, doch auch im zweiten oder vierten Akte, wo eine der beiden Parteien ein vorläufiges Ziel erreicht oder verfehlt hat. So ist in Emilia Galotti in dem Augenblick, wo die Heldin dem Prinzen folgt, sein Ziel, sie in seine Gewalt zu bekommen, bis zu einem gewissen Grade erreicht; ähnlich in Maria Stuart die Scene zwischen den beiden Königinnen, im Wallenstein zwischen diesem und der Gräfin, im Demetrius*) zwischen diesem und dem Mörder des echten Prinzen. Wie die Hauptmomente dieses ersten Teiles**) der Handlung — „Hauptstation" sagt Schiller — durch den Causalnexus mit einander verbunden sind, ist dann kurz hervorzuheben. Jener wichtige Moment wirkt nun bestimmend auf den zweiten Teil des Dramas ein und führt schließlich mit dem Untergange oder der Rettung des Helden das Ende des Kampfes herbei. Aber vor diesem letzten Resultate treten gewöhnlich, meist im vierten Akte, als erste Folge jenes Hauptereignisses ein oder mehrere Momente ein, durch welche jenes Resultat entweder aufgehalten oder befördert zu werden pflegt oder es wenigstens den Anschein hat, als ob eines von beiden stattfinden könne. Auch auf diese Punkte ist nachdrücklich hinzuweisen. Infolge solcher Darlegung wird den Schülern klar geworden sein, wie der Untergang oder die Erhaltung des Helden eine Folge der Umstände und seines eigenen Charakters ist. Indes wird die Schuld desselben noch bestimmt hervorzuheben und beson-

*) Eine kurze Besprechung dieses Fragmentes halte ich für wünschenswert. Nach häuslicher Vorbereitung der Schüler, infolge welcher sie den Inhalt der ausgeführten Scenen wie den des ganzen Planes mündlich anzugeben haben, dauert sie etwa $^3/_4$ Stunden. Über die wichtige erste Scene vgl. Freytag, Technik S. 206.

**) Die Ausdrücke „tragisches Moment" (Freytag) „Peripetie" (Aristoteles, Günther) können vermieden werden; es ist aber auf den Wendepunkt des Dramas bestimmt hinzuweisen, ob er nun mit dem Höhepunkte verbunden ist oder nicht.

ders zu betonen sein, daß der Held gewöhnlich „mehr leidet, als er gesündigt hat“. Denn jene „poetische Gerechtigkeit“, wie sie Günther in seinem Buche als Hauptsache hinstellt, halte ich für verkehrt; sein Beweis scheint mir nicht ausreichend.*) Er hätte konsequenterweise zu seiner Tafel der Konflikte (S. 469) auch noch eine solche der Sünden und Strafen entwerfen müssen. Denn bei ihm soll ja alles hübsch „adäquat“ sein (S. 443), und so werden denn auch „mildernde Umstände“ zugelassen (S. 461). Natürlich wird man sich auf solche Dinge in der Schule überhaupt nicht einlassen. Und auch auf Lessing und Aristoteles zurückzugehen, ist durchaus nicht nötig und höchstens dann gerechtfertigt, wenn sämtliche Schüler die Hamburger Drama-

*) Mendelssohn sagte schon vor 100 Jahren, „die Schaubühne habe ihre eigene Sittlichkeit“, und Goethe, der es doch nicht nötig hatte, seiner eigenen Dramen wegen so zu urteilen, äußerte zu Riemer (Mitteilungen über G. II. S. 707) „die poetische Gerechtigkeit sei eine Absurdität. Das allein Tragische sei das iniustum und praematurum.“ Im übrigen stimme ich mit Kern („Lehrstoff in Prima“ S. 179 u. f.) im wesentlichen überein; ebenso in dem, was er über die Wirkung sagt, S. 182 u. folg. Als Beispiel könnte angeführt werden: Schiller und Goethe empfanden nach einer Darstellung der Braut von Messina die Wirkung einer echten Tragödie; Günther und andere würden diese Empfindung nicht haben. Und warum nicht? Weil die große Menge nicht ebenso empfindet. Aber weshalb soll die in Sachen der Kunst der einzige oder der Hauptmaßstab sein? Wohin würden wir alsdann kommen, namentlich in der jetzigen Zeit? Der Menge geht es wie den Kindern, von denen Goethe „lachend“ sagte (Eckermann III. 3. Apr. 1823): „Noch vor zwei Monaten kamen meine Kinder des Abends immer mißvergnügt nach Hause; sie waren nie mit dem Pläsier zufrieden, das man ihnen hatte bereiten wollen. Aber jetzt hat sich das Blatt gewendet; sie kommen mit freudeglänzenden Gesichtern, weil sie doch einmal sich recht hätten satt weinen können. Gestern haben sie diese „Wonne der Thränen“ einem Drama von Kotzebue (!) zu verdanken gehabt.“ — Kern hat völlig recht, wenn er sagt („Lehrstoff“ S. 12): „Es giebt viele Kunstwerke, deren hohe Schönheit der großen Menge unverständlich bleibt und nur von wenigen ästethisch besonders Empfänglichen und Gebildeten gewürdigt wird“, und zwei Worte Schillers anführt: „Kannst du nicht allen gefallen“ u. s. w. und „denn wer den Besten seiner Zeit genug gethan“, so wie das Goethesche: „Geselle dich zur kleinen Schar“.

turgie gelesen haben. Ebenso wenig braucht darauf hingewiesen zu werden, daß nun auch die Wirkung jedes Trauerspiels, die Erregung von Mitleid und Furcht — oder „Rührung und Erschütterung" — vorhanden sei. Das ist so selbstverständlich, daß es einer Erwähnung nicht bedarf. Noch weit weniger würde ich in der Klasse die „wohltönenden Worte Reinigung, Läuterung und Erhebung" gebrauchen, geschweige gar die Katharsisfrage bei der Erklärung eines Dramas auch nur berühren. Anders steht es, wenn die Schüler die Hamburger Dramaturgie lesen.

Sind nun etwa diese Punkte bei Durchnahme der einzelnen Scenen und Akte besprochen worden, so wird am Schluß ein Gesamtüberblick über das ganze Drama am Platze sein. Überhaupt sollte der Lehrer diese beiden Grundthätigkeiten in angemessener Weise abwechseln lassen: ein größeres Ganze in seine einzelnen Teile zerlegen und sie betrachten, um dann dieselben wieder so zusammenzufassen, daß das einigende Band anschaulich wird. Diese Zusammenfassung wird auch vor allem da nötig sein, wo der Dichter schon selbst durch eine ganze Reihe kleiner Scenen, wie z. B. im Götz jene Teilung vorgenommen hat. Aber im allgemeinen dienen beide Thätigkeiten dazu, eine Übersicht zu gewinnen. Wenn nun der Schüler erkannt hat, wie die einzelnen wichtigen Momente durch den Causalnexus mit einander verknüpft sind, so liegt darin zugleich auch die Einsicht, daß in dem Drama Einheit der Handlung*) vorhanden ist. Eine Erklärung über den Begriff „Handlung" mag wohl gelegentlich gegeben werden, obwohl das nicht durchaus nötig ist. Dabei kann auf Lessings Definition in seiner Abhandlung über die Fabel zurückgegangen werden, ebenso auf Laokoon (vgl. „meine Aufsätze und Dispos." S. 81. Anm.; Kern „Lehrstoff in Prima" S. 63). Wichtig aber ist der Unterschied zwischen äußerer und innerer Handlung**): diese

*) Auf die Einheit des Ortes und der Zeit wird bei Dramen wie Iphigenie hinzuweisen sein. Wenn die Handlung eines Dramas sich auf einen oder wenige Tage verteilt, wie z. B. Wallenstein, so ist bei der Einzelerklärung darauf zu achten.

**) „Es giebt Kunstrichter, welche einen so materiellen Begriff mit dem Worte Handlung verbinden, daß sie nirgends Handlung

letzte ist die wichtigere. Nur weil Lewes diesen Unterschied übersah, konnte er so oberflächliche Urteile fällen, wie das oben zitierte über Torquato Tasso. Wie dies Drama, wie Iphigenie, sind viele Stücke „reich an innerem Leben, aber arm an äußerm". (Goethe, Eckermann III. 1. Apr. 1827.)

Die letzte Zusammenfassung wird nun darin bestehen, den Grundgedanken oder, wie andre es nennen, die „Idee" des Dramas anzugeben. Natürlich nicht etwa eine allgemeine oder moralische Sentenz. Denn das Drama soll, wie schon Lessing sagte, nicht zur Fabel oder Parabel gemacht werden: es muß trotz alles Abstrahierens doch schließlich noch immer etwas Konkretes übrig bleiben*). Nach der Darstellung Freytags (S. 7—15) ist dem Schüler klar zu machen, was unter dem Grundgedanken zu verstehen ist. Doch glaube ich, braucht man sich bei der Aufstellung desselben nicht immer so kurz zu fassen, als dieser es thut, wenn er z. B. „als Grundlage von Maria Stuart" hinstellt (S. 10): „Aufgeregte Eifersucht einer Königin treibt zur Tötung ihrer gefangenen Gegnerin". Ja, oft wird diese Kürze gar nicht möglich sein, wie denn Freytag die „Idee" des Wallenstein**) also angiebt

sehen, als wo die Körper so thätig sind, daß sie eine gewisse Änderung des Raumes erfordern. Es hat ihnen nicht beifallen wollen, daß auch jeder innere Kampf von Leidenschaften, jede Folge von verschiedenen Gedanken, wo eine die andre aufhebt, eine Handlung sei". (Lessing. Bd. X. S. 43. 44. Hempel).

*) Über die „Idee" seines Tasso gefragt, sagt Goethe (Eckermann III. 6. Mai 1827): „Idee? — das ich nicht wüßte! Ich hatte das Leben Tassos, ich hatte mein eigenes Leben" u. s. w. „Die Deutschen sind übrigens wunderliche Leute! Sie machen sich durch ihre tiefen Gedanken und Ideeen, die sie überall suchen und überall hineinlegen, das Leben schwerer als billig. Ei, so habt doch endlich einmal die Courage, euch den Eindrücken hinzugeben . . . ., aber denkt nur nicht immer, es wäre alles eitel, wenn es nicht irgend ein abstrakter Gedanke und Idee wäre!" Vgl. das folgende. Und als Hauptaufgabe des Dichters stellt er hin, „Anschauungen und Eindrücke in sich künstlerisch zu runden und auszubilden und durch eine lebendige Darstellung so zum Vorschein zu bringen, daß andre dieselbigen Eindrücke erhalten, wenn sie das Dargestellte hören oder lesen".

**) Was derselbe aber über die „Idee der zweiten Handlung" sagt, und wie er dann das „Doppeldrama" Wallenstein konstruiert,

(S. 175): „Ein Feldherr wird durch übergroße Macht, Intriguen der Gegner und sein eigenes stolzes Herz bis zum Verrat an seinem Kriegsherrn gebracht; er versucht das Heer zum Abfall zu verleiten, wird aber von der Mehrzahl seiner Offiziere und Soldaten verlassen und getötet." Dies Beispiel zeigt, daß es sich darum handelt, in diesen Grundgedanken alles Wesentliche eines Dramas zusammenzudrängen. Indem von Zeit und Ort, von verschiedenen Umständen und Persönlichkeiten als nebensächlichen Momenten abgesehen wird, tritt dadurch die Handlung in ihrer einfachsten Gestalt hervor, in der sich dann aber auch schon der ganze Gang des Dramas ausspricht. „Ideeen" wird man in einem Drama vielleicht oft mehrere finden; andrerseits da man gewöhnlich einen besonders *tiefen* Gedanken darunter zu verstehen pflegt, wird es auch nicht selten schwer sein, überhaupt eine solche „Idee" anzugeben, wie das Goethe selbst weder von seinem Tasso, noch von Faust vermochte (Eckerm. III. 6. Mai 1827). Dagegen einen „Grundgedanken", wie er *hier* zu verstehen ist, hat jedes Drama, und zwar der Natur der Sache nach nur *einen*. — Diese Arbeit erfordert für Schüler reifliche Überlegung und einige Zeit. Die schon oben als so wichtig hingestellte Operation, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu scheiden, wird hier schwieriger und bedeutender. Und zwar, wie später angegeben werden soll, bei Dramen Goethes noch mehr als bei denen andrer Dichter. Man kann diese Arbeit recht wohl dem Schüler als eine kleine schriftliche Aufgabe für die nächste Stunde bestimmen. Es wird dann durch gemeinsame Kritik der Schülerleistungen ein richtiges Resultat zu gewinnen sein.

Soll der Lehrer bei der Besprechung, sei es am Anfang, sei es am Schluß derselben, auch auf den *Stoff* des Dramas eingehen, also besonders bei historischen Stücken die Ereignisse, wie sie die Geschichte selbst überliefert, be-

---

das sieht zwar recht verführerisch aus, und R. *Jonas* hat sich auch verführen lassen, diesen ganzen Abschnitt in sein sonst so vortreffliches Lesebuch für die oberen Klassen aufzunehmen; aber ich halte die Ansicht Freytags für falsch und glaube, ihre Unrichtigkeit in meinen „Aufsätzen und Dispos." (S. 149—185) nachgewiesen zu haben. Auch *Günther* folgt hier, wie häufig, Freytag.

rücksichtigen und die etwaigen Abweichungen des Dichters hervorheben? Ich habe eigentlich diese Frage schon oben (S. 3) beantwortet. Für notwendig halte ich eine solche Betrachtung durchaus nicht. Jedes Drama ist ein Ganzes für sich, das zu seiner Erklärung auch nicht der geringsten geschichtlichen Notiz bedarf, ja bei dessen Lektüre, wie beim Anschauen einer Vorstellung, man zunächst alle Belesenheit und Gelehrsamkeit zu Hause lassen sollte. Was von geschichtlicher Kenntnis für das Verstehen der Handlung notwendig ist, teilt ja der Dichter selbst vollständig mit, so daß auch der ungebildetste Laie darüber klar wird. Indes ohne Nutzen wird eine solche Vergleichung zwischen Geschichte und Drama nicht sein, und wenn der Lehrer die Zeit dazu übrig behält, wenn er sie wichtigeren Fragen nicht zu entziehen braucht, wird er immerhin kurz darauf eingehen können. Auch wird sich bei einzelnen Scenen Gelegenheit finden, einiges darüber zur Sprache zu bringen. Sodann aber läßt sich diese Vergleichung zu einem Aufsatzthema recht wohl verwerten. —

Mancher wird vielleicht nach dieser theoretischen Darlegung, noch mehr aber wenn er meine praktische Ausführung betrachtet, der Ansicht sein, daß eine so eingehende Besprechung eines Dramas zu viel Zeit in Anspruch nehmen dürfte. Aber zunächst bemerke ich hinsichtlich meiner eigenen Erläuterungen, daß ja natürlich eine solche für den Lehrer bestimmte Darstellung vieles enthält, was man Schülern nicht mitteilen wird. Sodann werden derartige Erläuterungen, wenn man sie drucken läßt, immer etwas genauer und vollständiger ausfallen, als es beim mündlichen Unterricht geschieht. Hier nötigt eben schon die Rücksicht auf die Zeit, über manchen Punkt etwas schneller hinwegzugehen. Indem ich also im großen und ganzen den angegebenen Weg bei jedem Drama einschlug, konnte ich recht wohl bei drei wöchentlichen Stunden, von denen der Aufsatz noch einige Zeit wegnahm, das oben (S. 29 A.) angegebene Pensum im Laufe eines Jahres absolvieren*). Ich glaube

*) Um indes vollständig zu sein: es wurden in dem Semester, in welchem Goethe behandelt wurde, noch folgende kleine Gedichte von ihm eingehend besprochen: Alexis und Dora, Euphrosyne

nicht, daß jemand dasselbe für zu klein halten wird, und habe gefunden, daß die Zeit völlig ausreicht. Allerdings ist dann Litteraturgeschichte ebenso ausgeschlossen, wie lange Vorträge der Schüler über Dinge, die außer dem Stoffe des deutschen Unterrichts liegen. Meint man aber, daß die Schule nicht nötig habe, so viel Werke, wie ich oben angab, lesen zu lassen und zu erläutern, so erwidre ich: wird diese Gelegenheit nicht benutzt, alle diese Produkte genau kennen zu lernen, so werden die Schüler später sicherlich nicht dazu kommen. Es fehlt ihnen, wie andern, die Zeit, Schiller, Lessing und Goethe wieder zur Hand zu nehmen, und selbst wenn das mal geschieht, werden sie sich der Lektüre niemals so gründlich und eingehend hingeben können, als es wünschenswert sein möchte. Und während der Schulzeit lesen nur wenige, wenn sie nicht dazu angehalten werden, die Werke unsrer Klassiker, oder höchstens ganz oberflächlich. Man mag dies bedauern; aber die Thatsache selbst ist wohl erklärlich. Und darum braucht man nicht bange zu sein, daß diese Nötigung den Genuß der Lektüre so sehr verkümmern sollte. Die Schüler werden nach den latein., griech., mathem. Arbeiten die Vorbereitung auf eine deutsche Stunde, wie diese selbst, trotz aller Anstrengung als Erholung und Genuß betrachten; ja, da doch Vergnügen und Arbeit in Wechselbeziehung mit einander zu stehen pflegen, so wird der Genuß gerade infolge der Thätigkeit ein größerer werden. Also wenn die Schule hier nicht eintritt, so werden heutzutage recht viele nur geringe oder gar keine Kenntnisse der Hauptwerke unserer Klassiker besitzen. Dagegen werden sie, also vorbereitet, später,

---

der neue Pausias, Hermann und Dorothea (Elegie), die beiden Episteln, Wanderers Sturmlied, der Wanderer, Prometheus, Adler und Taube, Mahomets Gesang, Harzreise im Winter, Ilmenau, Hans Sachsens poetische Sendung, die Geheimnisse, Zueignung, Epilog zu Schillers Glocke, Gesang der Geister über den Wassern, meine Göttin, Ganymed, Grenzen der Menschheit, das Göttliche; ferner einige Gedichte (z. B. Geistesgruß) bei Gelegenheit der Lektüre von Dichtung und Wahrheit: alles das Erzeugnisse unsrer Litteratur, die man ohne Erläuterung kaum verstehen wird, und „von denen dringend zu wünschen ist, daß Schüler höherer Lehranstalten völlig mit ihnen vertraut gemacht werden". (Kern. S. 49).

nach der Schulzeit, weit eher einmal eine Litteraturgeschichte, die Biographie eines Dichters, eine ästhetische Betrachtung irgend eines großen Werkes lesen, und das werden sie dann mit um so größerem Nutzen thun, je genauer sie das Werk selbst in der Schule kennen gelernt haben. —

Da meine Erläuterungen zu deutschen Dramen vor allem dazu bestimmt sind, dem Lehrer ein Leitfaden beim Unterricht zu sein, so lag der Gedanke nicht so fern, denselben eine katechetische Form zu geben. Es ist diese Methode ja in der letzten Zeit hin und wieder in derartigen Büchern angewandt worden. Indessen scheint mir doch, als ob die Lehrer höherer Schulen dadurch auf einen zu elementaren Standpunkt herabgedrückt würden. Infolge gründlicher wissenschaftlicher und besonders philosophischer Studien, die jeder Kollege getrieben hat, sollte man ihm doch wohl die Gewandtheit und Beweglichkeit des Geistes zutrauen, nach genauer Präparation den hier gebotenen Stoff selbst in die geeignete Frageform umwandeln zu können. Wenn der Anfänger Fehler dabei macht, so werden sich diese leicht von selbst verbessern, und solche Fehler werden sich auch nicht durch jene Methode beseitigen lassen. Vollends ein deutscher Lehrer in den oberen, ja auch in den mittleren Klassen, der noch in dieser Weise eines Gängelbandes bedürfte, thäte wohl besser, sich in diesem Unterrichtsgegenstand erst noch vorher einige Zeit in den untern Klassen zu üben. Doch möchte ich aus einem andern Grunde ein kleines Bild geben, wie sich etwa ein Teil einer Lehrstunde nach diesen meinen Erläuterungen gestalten würde. Die Fragen, welche der Lehrer über die erste Scene des Götz zu stellen hätte, würden etwa folgendermaßen lauten. 1. Über welche dem Drama vorausliegenden Beziehungen zwischen Götz und dem Bischof werden wir in Kenntnis gesetzt? 2. Was erfahren wir über die äußere Stellung des letzteren? 3. Was über die Eigenschaften desselben? 4. Was über Stellung und Eigenschaften Götzens? 5. Welches ist der wichtigste Vorfall dieser Scene? 6. Welchen Schluß machen wir aus demselben über die gegenwärtigen Absichten und den Aufenthalt Götzens? 7. Welche Wirkung wird dieser Vorfall auf

den Verlauf des Kampfes haben? 8. Wie läßt sich nach dieser Scene über die Regierung und Ordnung desjenigen Landes urteilen, in dem dieselbe spielt? 9. Wie werden die Bauern in dieser Scene charakterisiert, und welche Stellung scheinen sie in diesem Kampfe einzunehmen? 10. Woraus könnte man sogar einen Schluß auf ein selbständiges Vorgehen der Bauern machen? 11. Welche Eigentümlichkeiten zeigt die Sprache dieser Scene? 12. Worin sind dieselben begründet? — Aber wohl nur höchst selten werden diese Fragen genau so lauten oder wird diese Reihenfolge beibehalten werden dürfen. An die oft nur halbrichtige oder falsche Antwort des Schülers ist jedesmal anzuknüpfen; bisweilen wird durch ihn wohl auch schon eine zweite Frage der Hauptsache nach mit beantwortet sein; andre Fragen werden sich von selbst in mehrere Teile zerlegen. Wenn der Lehrer nur den methodischen Gang des Unterrichts im Kopfe hat, wird er auch jede verfehlte Antwort des Schülers für seine Absicht benutzen können. Zu diesem Zwecke habe ich eben die Form der Darstellung meist so gewählt, daß die Hauptpunkte, auf die es in jeder Scene ankommt, sofort in die Augen springen und daß sie, da übersichtlich geordnet, auch leicht zu behalten sind. (Über das Prinzip, welches ich bei Dispositionen zu befolgen pflege, habe ich ausführlich in meinen „Aufsätzen" S. 47—51 gehandelt.) Doch wollte ich mit diesen zwölf Fragen über die erste Scene des Götz zugleich eine kleine Lücke (S. 41) ausfüllen und zeigen, wie aus der Lehrstunde ein kurzer Vortrag des Schülers hervorgeht. Denn nun kann nach der Beantwortung und Erläuterung jener Punkte der Klasse für die nächste Stunde das Thema gegeben werden: Was erfahren wir aus der ersten Scene über die im Drama vorkommenden Verhältnisse? (Oder kürzer: Die Bedeutung der ersten Scene). „Eigne Gedanken" wird der Schüler freilich nicht mehr darüber mitteilen können; aber dennoch wird die ihm zugemutete Arbeit noch immer seine geistige Thätigkeit genug in Anspruch nehmen, wenn er alle Einzelheiten in angemessener Weise zu einem kleinen Ganzen zusammenfassen will. Schon eine Disposition zu finden, die ihm besonders zur Pflicht zu machen ist, wird Überlegung er-

fordern, zumal ja die Schüler beim Unterricht vor allem auf den Inhalt der Fragen achten, weniger auf ihre Reihenfolge und ihren Zusammenhang. Allerdings ist die Sache leichter, wenn eine Scene selbst schon eine genaue Disposition enthält.

5. Zur Erklärung Goethischer Dramen.

Die aufgestellten Grundsätze haben im allgemeinen auch für Goethes Götz, Egmont und Iphigenie ihre Gültigkeit. Aber jedes dieser Dramen hat doch besondere Eigenheiten, durch welche es sich von dem mehr oder weniger regelmäßigen Bau der übrigen unterscheidet.*) Von einem Tadel kann natürlich auch hier keine Rede sein. Kritiker und Ästhetiker leisten ja freilich gerade Götz und Egmont gegenüber alles Mögliche. Der besondere Stoff, den Goethe wählte, der ungewöhnliche Grundgedanke, den seine Dramen enthalten, bedingte eben eine ganz abweichende Behandlung, und so muß die Erklärung vor allem darauf ausgehen, dieser Eigentümlichkeit gerecht zu werden. Und Goethe hat doch meines Erachtens die dramatische Form nirgends so gemißbraucht, wie manche Litteraturhistoriker es ihn thun lassen. Von „dramatisierten Epen" sollte bei ihm nicht die Rede sein, wenn auch freilich selbst Hettner einen ähnlichen Ausdruck gebraucht. Der unbewußt schaffende Instinkt, der Goethe seine Gedichte überhaupt eingab, verlieh ihnen mit derselben Sicherheit die angemessene Form; ebenso bei Hermann und Dorothea, wie bei Götz, bei Egmont, bei Iphigenie und bei Faust. So unzertrennlich war diesem Dichter Inhalt und Form, daß ihm gerade die letztere durchaus eigentümlich und abweichend vom Gewöhnlichen werden mußte, weil eben auch sein Inhalt ein so ungewöhnlicher war. Ein

---

*) Schon die wenigen Beispiele, welche G. Freytag in der „Technik des Dramas" aus Goethe giebt, beweisen das: nach Seite 6 hätte man deren mehr erwartet. Im übrigen halte ich nur diese drei Dramen Goethes für geeignet, in der Klasse besprochen zu werden. Ich hab' es mit Tasso mehreremale versucht, und die begabteren Schüler mögen wohl Gewinn davon gehabt haben: für die mittelmäßigen läßt sich kein volles Verständnis und Interesse erzielen. Auch gehen die Ansichten der Beurteiler über dies Stück recht sehr auseinander.

Problem wie das im Werther hatte vor ihm, hat auch nach ihm kein Dichter versucht, und so steht auch die Form dieses Romans, von vielen zwar nachgeahmt, noch immer einzig da. Aber trotz dieser Abweichungen, welche besonders seinen Dramen eigen sind, werden sich in ihnen doch wo nicht alle, so wenigstens die hervorragendsten Momente, welche die Technik dem Drama überhaupt zuweist, vorfinden, wenn auch allerdings nicht ohne einige Besonderheiten. Letztere sollten aber nicht etwa als Ausnahmen von gewissen Regeln hingestellt oder erklärt werden. Man braucht dem Schüler gar nicht zu sagen, daß und warum diese Dramen ihre Eigenheiten haben. Auch ist ja überhaupt, wie oben bemerkt, die Technik etwas Äußeres, ja Nebensächliches, und man könnte vielleicht bei Goethe ganz und gar in der Schule darauf verzichten. Es bleibt noch genug zu erklären, wenn man nur auf den inneren Kern seiner Dramen eingeht. Dazu gehört nun allerdings auch der „Grundgedanke" derselben, und dieser ist, weil der Dichter eben in alle seine Werke einen für gewöhnliche Leser zu reichen Gehalt hineingelegt hat, weit schwerer festzustellen als bei Lessing, Schiller und Shakespeare. Daher darf man sich nicht wundern, wenn dieser Grundgedanke bei Goethe eben auch in eine andere, vor allem ausführlichere Form gebracht werden muß als bei jenen Dichtern.

Ferner sollten meines Erachtens jene drei Dramen Goethes erst in Prima, ja bei geteilter Klasse in Oberprima gelesen werden. Die genannten Eigentümlichkeiten sind nicht der Hauptgrund für diese meine Ansicht. Man behauptet freilich, (z. B. R. Lehmann, Zeitschr. f. Gym. 1885. S. 533) „es sei durch die Praxis erwiesen, daß Schöpfungen wie Götz, Egmont, Hermann und Dorothea für das Verständnis unserer Untersekundaner in der Hauptsache nicht zu schwierig" seien; aber ich bin weit davon entfernt, dieser Ansicht zuzustimmen. Man müßte denn mit der „Hauptsache" ein oberflächliches Verständnis meinen. Ich halte alle größeren — und recht viele kleineren — Werke Goethes für nicht leicht verständlich. Vor allen gilt auch von diesen Dramen, meine ich, das Urteil jenes Franzosen, welches der Dichter selbst für so wichtig gehalten zu

haben scheint, daß er es übersetzt und in seine eigenen Werke aufgenommen hat: „So sind die Werke unseres Dichters: sie gewinnen, wenn man sie kennt, und um sie zu kennen, muß man sie studieren. Denn oft verbirgt die Seltsamkeit der Form den tiefen Sinn der Idee. Genug, alle anderen Dichter haben einen einförmigen Gang, leicht zu erkennen und zu befolgen; aber er ist immer so unterschieden von den andern und von sich selbst; man errät oft so wenig, wo er hinaus will; er verrückt dergestalt den gewöhnlichen Gang der Kritik, ja sogar der Bewunderung, daß man, um ihn ganz zu genießen, ebenso wenig litterarische Vorurteile haben muß als er selbst" (Hempel Bd. 29. S. 681). — Daß man Götz und Egmont in U. II lesen läßt, sehe ich aus den Programmen (z. B. Werder. Gymnas. in Berlin 1882 S. 4). Schon Themata, die in Anschluß daran in dieser Klasse gestellt worden sind, wie „Franz und Georg, eine Parallele" (S. 11) zeigen, wie viel einem Untersekundaner zugemutet werden kann.*) Es fehlt leider noch immer ein bestimmter Kanon, in welcher Reihenfolge und in welchen Klassen die Werke unserer Dichter zu behandeln sind, und die Programme zeigen darin große Mannigfaltigkeit und nicht immer einen leicht erkennbaren Plan. Besitzen doch selbst die französischen Lyceeen einen solchen für deutsche Werke (vgl. meine „Aufsätze" S. III. Anm.). Was nun Goethes Götz und Egmont betrifft, so hoffe ich, werden meine Erläuterungen manchem den Beweis liefern, daß in U. II. für diese Dramen kein Platz ist. Sie bieten der Schwierigkeiten so viele, verlangen ein Eingehen auf so eigentümliche Fragen, daß man wohl nur in der obersten Klasse ein Verständnis dafür erwarten kann. Leider ist ja gerade im deutschen Unterricht ein solches Vorgreifen recht beliebt, und man geniert sich nicht, Schillers Tell, sogar die Jungfrau von Orleans schon in Tertia lesen zu lassen. Man hält „lesen" können eben für zu leicht. Aber es scheint mir unnatürlich zu sein, Schüler schon so früh

*) Ebendort wird auch „Dichtung und Wahrheit" Buch 1—4 in U. II. gelesen; in Leipzig (Eckstein!) das ganze Werk in Ob. I. (Progr. Thomasschule. 1882. S. 4.)

mit Produkten bekannt zu machen, deren bloßer Inhalt dem Verständnis so viel Schwierigkeiten bereitet. Das, meine ich, heißt den Schüler mit geistiger Nahrung überladen und muß weit eher „abstumpfend“ wirken als einige Wiederholungen. Meines Erachtens — und so ist es allerdings vielfach der Fall; aber man fängt neuerdings an, diese Regel aufzuheben — sollte die dramatische Lektüre erst in Untersekunda beginnen, und zwar mit den beiden leichtesten Dramen Schillers, Wilhelm Tell und Maria Stuart. Man sage nicht: weil doch selbst in den Werken, die in Prima gelesen werden, noch so manches vorkommt, was dem Schüler nicht völlig verständlich ist, brauche man auch in Tertia und Untersekunda nicht so ängstlich zu sein. In diesen Klassen würde die Besprechung und das Verständnis der Hauptsache nach oberflächlich bleiben, während dieselben Werke in Prima eben nur, wenn überhaupt, wenige Punkte darbieten werden, welche Schülern nicht klar gemacht werden könnten. Daß aber dieselben trotz der eingehendsten Erklärung nicht zu dem Glauben kommen, sie hätten nun mit dem betreffenden Gedichte gewissermaßen abgeschlossen und könnten darüber nichts Neues mehr erfahren, das zu verhüten ist Sache des Lehrers. Und gerade dem Primaner thut solche Mahnung mehr not als früheren Stufen, denen ja die Schule selbst noch Gelegenheit hat zu zeigen, wie mangelhaft ihr früheres Verständnis gewesen ist, und wie Unrecht man darin handelte, so schwierige Sachen ihnen so zeitig vorzulegen. Vgl. meine „Aufsätze und Dispos.“ S. 38. Was gar Egmont anbetrifft, so läßt sich allerdings ein Hauptpunkt dieses Dramas auch Primanern nicht klar machen; sie werden höchstens Andeutungen darüber erhalten können, im übrigen müssen sie auf die Zukunft hingewiesen werden, als wo ihnen vielleicht einmal ein Verständnis dieses „Problems“ aufgehen werde. Vielleicht aber thut man besser, Egmont in der Schule überhaupt nicht lesen zu lassen. Hier weicht ja freilich meine Auffassung, obgleich sie durchaus nicht neu ist, von der gewöhnlichen sehr ab. Doch auch im Götz*) ist das vielfach der

*) Richtig urteilt über den Konflikt dieses Dramas Günther („Grundzüge“ S. 359). Aber er verfällt in die gewöhnliche An-

Fall. Wenn ich nun dabei im Rechte zu sein glaube, so sollen nicht bloß die von mir gegebenen Erläuterungen selbst den Beweis liefern, daß ich nur das aus diesen Dramen herauslese, was der Dichter hineingelegt hat, sondern auch hier (vgl. S. 21) würde ich etwas behutsam nnd mißtrauisch sein, wenn ich mich nicht mit Goethes eigener Ansicht und seinem klar ausgesprochenen Urteil über diese beiden Dramen im Einverständnis wüßte. Mag also der Leser, der noch bei meiner Erklärung Bedenken hat, diejenigen beiden Abschnitte am Schluß der betreffenden Hefte nachlesen, in denen ich von „des Dichters Urteil über sein eigen Werk" handle.

---

sicht, wenn er es S. 351 ein bloßes „Charakterdrama" nennt und von den „jugendlichen Brausejahren" Goethes es gar nicht anders erwartet, als daß er nur einen Menschen habe auf die Bühne bringen wollen, nicht auch eine „Handlung". Ebenso nennt er es S. 357 kein „eigentliches Drama". — Was er ebenda mit „der Treue des historischen Verständnisses" meint, verstehe ich nicht. Hettner III. S. 148 sagt: „Wir wissen jetzt alle, daß die Auffassung ungeschichtlich ist." Was der letztere aber sonst an derselben Stelle über dies Stück urteilt („dramatisierte Biographie", „keine Einheit der Handlung" u. a.), ist eben die gewöhnliche und oft wiederholte, meiner Ansicht nach aber durchaus verkehrte Auffassung dieses Dramas.

Druck von Fr. Aug. Eupel in Sondershausen.

Klaucke, Paul,

Zur Erklärung deutscher Dramen in den oberen Klassen höherer Lehranstalten

Berlin 1886